



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Lurdes Moura Esteves

Leitura vs Auto-conceito de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Lurdes Moura Esteves

**Leitura vs Auto-conceito de Alunos com
Dificuldades de Aprendizagem
Específicas (DAE)**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de
Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Luís de Miranda Correia

Maio de 2011

DECLARAÇÃO

Nome

Maria de Lurdes Moura Esteves

Endereço de correio electrónico

milu.esteves@gmail.com

Título

Leitura vs Auto-conceito de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

Orientador

Professor Doutor Luís de Miranda Correia

Mestrado

Dissertação de Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA
EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO
INTERESSADO QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, 20 de Maio de 2011

Maria de Lurdes Moura Esteves

AGRADECIMENTOS

Agora, realizado o trabalho, é também tempo de agradecer.

De agradecer àqueles que comigo partilharam a vida e as emoções, me permitiram inventar tempo numa época sem tempo, em que os relógios teimam em bater mais rápido que os corações, até ficarmos sós, num espaço imenso, onde respirar se tornou de cada vez mais difícil.

Por isso, o agradecimento é ainda mais urgente e as pessoas mais necessárias.

Agradeço ao Professor Doutor Luís Miranda Correia, pela exigência de método, rigor e orientação científica.

Agradeço à Professora Doutora Ana Paula Loução Martins, pelo apoio prestado e pelas sugestões dadas.

Agradeço ao Professor Doutor Artur Gonçalves, pela prestimosa colaboração nos tratamentos estatísticos, pela revisão crítica do texto, pelos oportunos conselhos e pela cordialidade e simpatia demonstradas.

Agradeço, ainda, aos meus colegas e amigos, pela ajuda em alguns aspectos técnicos relacionados com a formatação e apresentação final da tese, pois sem a sua disponibilidade seria mais difícil chegar aqui.

A todos, a minha gratidão.

RESUMO

Título: Leitura vs Auto-conceito de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

Esta investigação teve como principal objectivo implementar um programa de intervenção na área da leitura, que potencializasse o desenvolvimento das competências em leitura e promovesse o auto-conceito dos alunos que nele participassem.

O Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura (PIDL), adaptado de Linan-Thomson & Vaughn (2007) e PALS, foi desenvolvido em cinco escolas de primeiro Ciclo, com base na leitura da obra “O Aquário” de João Pedro Méseder. Os 30 alunos, do terceiro ano de escolaridade, envolvidos no estudo, foram identificados com um perfil de dificuldades na leitura, sendo mais tarde subdivididos em dois grupos (Grupo Experimental e Grupo de Controlo). Os alunos do Grupo Experimental desenvolveram um programa de estimulação da leitura, três vezes por semana, durante dois meses.

A recolha de dados fundamentou-se na aplicação de dois instrumentos: Escala de Auto-conceito “Piers-Harris 2 – Piers - Harris Self-Concept Scale” (Piers & Herzberg, 2002) e Teste de Avaliação das Competências em Leitura - Escala de Comportamento Escolar. Porto: Porto Editora (Correia,1983). Ambos os instrumentos foram aplicados em dois momentos (timing): pré e pós Programa de Intervenção nas Dificuldades na Leitura e pretendia-se verificar se os alunos evoluíram ou não nas suas competências em leitura, de um primeiro momento (situação de pré-teste), para um segundo momento (situação de pós-teste), traduzindo-se em alterações significativas nos níveis de auto-conceito dos mesmos alunos.

Na apresentação dos resultados deste estudo quantitativo privilegiou-se uma abordagem estatística do tipo descritivo e inferencial.

Os dados obtidos na presente investigação demonstraram que o Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura trouxe benefícios em termos de aprendizagem da leitura e teve um impacto positivo no auto-conceito dos alunos, tendo-se verificado diferenças significativas, em termos estatísticos, entre os dois grupos em estudo.

Palavras-chave: Auto-conceito, Auto-estima; Leitura, Motivação, Atitudes.

ABSTRACT

Title: Leitura vs Auto-conceito de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

This research had as main objective the implementation of an intervention program related with the reading area, which could potentiate the development of reading skills and to promote the self-concept of students who would participate in it.

The Reading Disabilities Intervention Program, adapted from Vaughn & Linan-Thomson (2007) and PALS was developed in five schools from the 1st cycle, based on the reading of "O Aquário" by João Pedro Méseder. The 30 students from the 3rd grade involved in the study were identified with a profile of reading disabilities, and were later divided into two groups (Experimental Group and Control Group). Students in the experimental group developed a program to stimulate reading, three times a week for two months.

Data collection was based on the application of two instruments: the Self-concept "Piers-Harris 2 - Piers - Harris Self-Concept Scale (Piers & Herzberg, 2002) and the *Escala de Comportamento Escolar* (Correia, 1983).

Both instruments were applied in two stages (timing): before and after the Intervention Program in Reading Disabilities and the goal was to analyze whether or not the students progressed in their reading skills, from a first moment (before the test) to a second moment (the post-test), and if that progress resulted in significant changes in the levels of self-concept of these students.

To present the results of this quantitative study was privileged a statistical approach of descriptive and inferential type.

The data obtained in this research showed that the Intervention Program in Reading Disabilities brought benefits concerning learning to read and had a positive impact on students' self-concept, in addition to significant differences in statistical terms between the two study groups.

Keywords: Self-concept, self-esteem, Reading, Motivation, Attitude.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ANEXOS	X
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA.....	5
Sub-Capítulo 1 - O atendimento a alunos com Dificuldades de Aprendizagem	
Específicas (DAE)	5
2.1.1. O Movimento da Inclusão	5
2.1.2. A problematização das DAE nas NEE	10
2.1.3. Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)	16
2.1.4. Serviços especializados.....	19
Sub-Capítulo 2 - As dificuldades de aprendizagem específicas e o processo de	
leitura.....	21
2.2.1. Problemas centrados na leitura relacionados com alunos com DAE – Dislexia	21
2.2.2. Algumas considerações sobre a problemática da Dislexia	23
2.2.3. Importância da família e da escola no processo de reeducação	29
2.2.4. Estratégias de aprendizagem para alunos com DAE (problemas centrados na	
leitura)	31
Sub-Capítulo 3 - As dificuldades de aprendizagem específicas e o auto-conceito ..	36
2.3.1. Definições de auto-conceito	36
2.3.2. Aspectos de análise do auto-conceito	37
2.3.3. Desenvolvimento do auto-conceito	39
2.3.4. Constituintes do auto-conceito	41
2.3.5. Características do auto-conceito	44
2.3.6. O auto-conceito académico	45
2.3.7. Auto-conceito e dificuldades de aprendizagem	50
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	57
3.1. Desenho da investigação.....	57
3.2. Objectivos e hipóteses.....	58

3.2.1. Objectivos	58
3.2.2. Hipóteses	58
3.3. Identificação das variáveis.....	59
3.4. Amostra.....	59
3.5. Critérios de selecção	59
3.6. Instrumentos.....	60
3.7. Procedimento	61
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	63
4.1. Resultados obtidos na Descodificação da leitura em pré-teste.....	63
4.2. Resultados obtidos na Compreensão da leitura em pré-teste.....	64
4.3. Constituição de grupos.....	65
4.4. Implementação do Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura.....	66
4.5. Resultados obtidos na Descodificação da leitura em pós-teste	67
4.6. Resultados obtidos na Compreensão da leitura em pós-teste	68
4.7. Resultados obtidos no auto-conceito em pré e pós-teste	69
4.8. O efeito do Programa de Intervenção no Desempenho da Leitura	88
4.9. O efeito do Programa de Intervenção no auto-conceito dos alunos.....	89
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	91
CAPÍTULO VI - BIBLIOGRAFIA	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo hierárquico para organização do auto-conceito.....	42
Figura 2- Descodificação Pré-teste – Totalidade da Amostra	64
Figura 3 - Compreensão Pré-teste – Totalidade da Amostra	65
Figura 4 - Descodificação Pré-teste – Grupo Experimental.....	65
Figura 5 - Descodificação Pré-teste – Grupo de Controlo	66
Figura 6 - Descodificação Pós-teste – Grupo Experimental	67
Figura 7 - Descodificação Pós-teste – Grupo de Controlo	68
Figura 8 - Compreensão Pós-teste – Grupo Experimental	68
Figura 9 - Compreensão Pós-teste – Grupo de Controlo	69
Figura 10 - Auto-conceito Geral Total e domínios comportamentais, GE - Pré-teste/Pós-teste	70
Figura11 - Auto-conceito Geral, Grupos GE/GC – Pré-teste	70
Figura12 - Auto-conceito Geral, Grupos GE/GC – Pós-teste	71
Figura13- Auto-conceito Geral, Grupo GE – Pré-teste/Pós-teste.....	71
Figura 14 - Respostas Afirmativas, Grupos GE/GC – Pré-teste.....	72
Figura 15 - Respostas Afirmativas, Grupos GE/GC – Pós-teste	73
Figura 16 - Respostas Afirmativas, Grupo GE – Pré-teste/Pós-teste.....	73
Figura 17 - Respostas Inconsistentes, Grupos GE/GC – Pré-teste.....	74
Figura 18 - Respostas Inconsistentes, Grupos GE/GC – Pós-teste	74
Figura 19 - Comportamento Ajustado, Grupos GE/GC Pré-teste.....	75
Figura 20 - Comportamento Ajustado, Grupos GE/GC Pós-teste	76
Figura 21 - Comportamento Ajustado, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste.....	76
Figura 22 - Estatuto Intelectual, Grupos GE/GC Pré-teste	77
Figura 23 - Estatuto Intelectual, Grupos GE/GC Pós-teste	78
Figura 24 - Estatuto Intelectual, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste	79
Figura 25 - Aparência Física, Grupos GE/GC Pré-teste	80
Figura 26 - Aparência Física, Grupos GE/GC Pós-teste	80
Figura 27- Aparência Física, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste.....	81
Figura 28 - Ansiedade, Grupos GE/GC Pré-teste.....	82
Figura 29 - Ansiedade, Grupos GE/GC Pós-teste	82
Figura 30 - Ansiedade, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste.....	83
Figura 31 - Popularidade, Grupos GE/GC Pré-teste.....	84
Figura 32 - Popularidade, Grupos GE/GC Pós-teste	85
Figura 33 - Popularidade, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste	85
Figura 34 - Felicidade, Grupos GE/GC Pré-teste	86
Figura 35 - Felicidade, Grupos GE/GC Pós-teste.....	87
Figura 36 - Felicidade, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste	87

ANEXOS

- Anexo A** Definição da amostra por escolas
- Anexo B** Escala de Auto-conceito
“Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”
- Anexo C** Teste de avaliação de competências em leitura
- Anexo D** Orientações para Administração da Escala de Auto-conceito
“Piers-Harris Children`s Self-Concept Scale”
- Anexo E** Folha de Perfil - Pontuações e Perfil de Auto-conceito
- Anexo F** Escala de Comportamento Escolar
- Anexo G** Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura
Adaptado de Linan-Thomson & Vaughn, 2007
- Anexo H** Material das Actividades A e B
Recolha de Pontos
- Anexo I** Tabelas resultantes da Análise Estatística

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A aprendizagem é, para toda e qualquer criança, presente ela ou não Necessidades Educativas Especiais (NEE), a tarefa fundamental do seu desenvolvimento. E, para que esta aconteça, de modo a garantir uma adaptação psicossocial ao maior número possível de circunstâncias, importa ter em linha de conta a multiplicidade de factores neurobiológicos, socioculturais e psicoafectivos, íntima e directamente interrelacionados, em todo o ser humano, que apelam a uma busca de equilíbrio dinâmico mínimo. Por tudo isto, a aprendizagem deverá ser encarada como um fenómeno adaptativo complexo, influenciado e influenciável.

A aprendizagem não consiste, pois, na simples reprodução de saberes existentes, mas é o resultado de um processo pessoal que é sempre repleto de singularidade.

“Há pelo menos uma em cada dez crianças que, durante o seu percurso escolar, necessita de um apoio específico que tenha em conta as suas necessidades e interesses” (Correia, 1997).

Por isso mesmo, o ensino deve adequar-se às características diferenciais de cada um dos alunos, ou seja, às suas capacidades, às experiências que carrega sobre si, aos conhecimentos que comporta, interesses, ritmos e motivações. Daí que o currículo deva estar ao serviço do aluno, sendo o professor/educador um facilitador da aprendizagem, tanto para os que aprendem bem, como para aqueles que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

Davidson e Lang (citado por Curry & Jonhson, 1992), afirmam que “é essencial que os professores transmitam sentimentos positivos aos seus alunos, fortalecendo, deste modo, não só as suas auto-valorizações positivas, mas também estimulando o crescimento académico e inter-pessoal” (p.307).

Foi este impulso que nos levou a pensar no auto-conceito das crianças com DAE no âmbito da leitura, pois não interessa tanto a escola preocupar-se com a resolução dos problemas de aprendizagem, se antes não se conseguir atenuar todos os défices inerentes a um ambiente sociocultural e psicoafectivo desfavorecido, através do ajuste na relação afectiva que, investindo,

constantemente, em estímulos adequados, aponte para a reconstrução do equilíbrio socioafectivo e motivacional, distorcido nos ambientes onde essas crianças se foram inscrevendo e interagindo.

É um facto que as crianças com DAE manifestam, muitas vezes, sinais de instabilidade socioafectiva, dependência e insegurança, fraca tolerância à frustração, dificuldades de ajustamento à realidade concreta e inúmeros problemas de comunicação. Todos estes aspectos podem induzir a uma subvalorização perigosa, baixa auto-estima e fragilidade do auto-conceito, situações que se agudizam ao confrontar-se com insucessos escolares repetidos, que levam à criação de resistências, evitamentos, fobias e defesas. Vão-se convencendo de que não aprendem por mais que tentem.

De facto, tal como salienta Fonseca (1999), “Na insegurança, na desconfiança e na humilhação, nada se aprende. O encorajamento, a estimulação da iniciativa, o reforço positivo das competências são os dispositivos mais perspicazes de mudança de comportamento, e não o contrário” (p. 378).

A preocupação da tarefa educativa, portanto, não poderá ser outra que não seja a de recriar caminhos de relacionamento, motivação, controlo e gestão de impulsos, capacidade de lidar com os próprios sentimentos, melhoria do auto-conceito, de modo a que os nossos alunos se sintam chamados a fazer florescer os seus melhores talentos.

Neste contexto, a importância de melhorar as expectativas, tal como adequar estímulos e outros processos de comportamento, para lá de um direito inalienável, são aspectos de fundamental importância na reconstrução do equilíbrio psicoafectivo de toda e qualquer criança/adolescente.

Finalidade, Objectivos e Pressupostos

Com este trabalho pretende-se compreender se existe uma relação entre as dificuldades de aprendizagem na Leitura e o auto-conceito das crianças e em que medida a utilização de práticas educativas eficazes têm reflexos no auto-conceito dessas crianças.

A finalidade deste estudo quantitativo é verificar o impacto da aplicação de um conjunto de actividades de leitura, no auto-conceito de alunos com DAE.

Na realização desta investigação procurar-se-á dar resposta às questões, que representam os objectivos deste estudo: Compreender a relação existente entre as

dificuldades na leitura e o auto-conceito dos alunos; Implementar um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, em algumas escolas do 1º Ciclo, avaliando a sua implementação; Estudar o impacto que um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura teve no auto-conceito (Geral/Domínios comportamentais) dos alunos que nele participaram.

Organização e Conteúdos

O trabalho de investigação aqui apresentado será estruturado em duas vertentes distintas: uma de abordagem teórica, que compreende o Capítulo II, onde é feita uma revisão bibliográfica sobre a problemática em estudo; a outra vertente de natureza empírica, onde se incluem os Capítulos III, IV e V efectuada em escolas do 1º Ciclo, com alunos do 3º ano de escolaridade.

No sub-capítulo “O atendimento a alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)”, constam conceitos e teorias explicativas de diversos investigadores sobre a filosofia da escola inclusiva, fazendo referência a três fases distintas, aquando da explanação histórica do surgimento do termo Inclusão. Segue-se uma análise à problematização das DAE nas NEE, onde se defende o dever de lutar pelo reconhecimento das DAE, como uma categoria das NEE permanentes. Posteriormente é apresentado o Modelo de Atendimento à Diversidade, proposto por Correia (1997), o qual tem como objectivo ser um indicador de organização de respostas educativas para alunos com DAE, inseridos em classes regulares que estejam a experimentar problemas na aprendizagem. O capítulo termina referindo a importância da colaboração dos serviços especializados na promoção do sucesso educativo dos alunos com NEE.

No sub-capítulo “As dificuldades de aprendizagem específicas e o processo de leitura”, dedicado às DAE e ao processo de leitura, faz-se alusão à problemática da Dislexia, que por ser um factor implicado no insucesso educativo de alguns alunos, constitui uma das principais preocupações clínicas e educativas de psicólogos, médicos, professores, pais, e outros técnicos da saúde e educação. Assim, é referida a importância da família e da escola no processo de reeducação das crianças disléxicas e posteriormente são apontadas estratégias de aprendizagem para alunos com problemas centrados na leitura.

No sub-capítulo “As dificuldades de aprendizagem específicas e o auto-conceito”, considerando a estrutura multifacetada do auto-conceito, faz-se uma

revisão às diferentes definições do mesmo, envolvendo teorias explicativas de vários investigadores sobre os seus constituintes e características e procura-se relacionar as DAE com o auto-conceito académico.

A segunda parte do trabalho, compreende a investigação empírica realizada, incluindo os Capítulos III e IV. No terceiro capítulo, faz-se a descrição da metodologia, com referência ao desenho da investigação, aos objectivos e hipóteses do estudo, à identificação das variáveis, à amostra e os critérios de selecção dos participantes no estudo, à adaptação dos instrumentos de recolha e análise dos dados.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados, procurando estabelecer uma relação entre a situação de pré e pós-teste, para todos os participantes neste estudo. Ainda no quarto capítulo, os resultados são analisados e interpretados, tendo por referência a revisão bibliográfica efectuada.

No quinto capítulo, são apresentadas as conclusões deste estudo, com algumas considerações sobre os resultados mais expressivos, sugerindo-se algumas recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Sub-Capítulo 1 - O atendimento a alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

2.1.1. O Movimento da Inclusão

A escola é o local de educação privilegiado pela sociedade dos nossos dias. É na escola que se transmitem conhecimentos, se possibilitam aprendizagens, e cada vez mais se procura que as crianças desenvolvam de forma equilibrada as suas capacidades para que possam, progressivamente, integrar-se na sociedade de que fazem parte, de que são membros por direito.

A inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares, em termos físicos, sociais e académicos, tal como prevê a nossa legislação, só poderá acontecer, de facto, no quadro de uma escola verdadeiramente Inclusiva. Trata-se de assumir a heterogeneidade existente entre os alunos, proporcionando-lhes respostas educativas de acordo com a individualidade específica de cada um.

Se certos alunos apresentam, simplesmente, ritmos diferentes na aquisição das competências desejadas, há outros cuja problemática deverá levar a uma intervenção especializada. É neste sentido que estamos a falar de alunos com NEE, expressão que abrange todos aqueles indivíduos que apresentam problemas sensoriais, intelectuais, físicos, emocionais, graves dificuldades de aprendizagem, os quais requerem adaptações generalizadas e/ou parciais do currículo, tal como estratégias diversificadas, previstas em planificações e programações individualizadas, pelo que a escola deverá contar com os meios técnicos e humanos necessários.

“Numa escola inclusiva parte-se do princípio que a diversidade é um aspecto enriquecedor de um grupo. As necessidades educativas especiais, fazem parte da escola de todos, de todos nós; e assim, as respostas que encontrarmos para alguns podem beneficiar todos” (Cadima, 1998, p.6).

Evidente que a valorização da diversidade, como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, apela a uma profunda mudança de mentalidade, no nosso sistema educativo, o que já começa a tornar-se realidade, por parte de muitos

profissionais que apoiam e trabalham na construção de uma escola, onde todos e cada um dos seus elementos encontrem aí, à sua medida, o seu verdadeiro lugar.

O importante é ter-se consciência de que uma educação para a diversidade só é possível se passar por um projecto de escola e não apenas pelo esforço de educadores/professores que trabalham isoladamente. Só num esforço cooperativo se consegue fazer emergir a autêntica escola Inclusiva.

Apesar dos receios próprios, inerentes à Inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares, os professores poderão sentir-se mais estimulados, porque podem contar com a colaboração de outros profissionais, experienciam novas metodologias e tomam uma nova consciencialização das suas práticas educativas. Por sua vez, os alunos encontram oportunidade de interagir com os seus pares, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade e atenua o estigma da “deficiência”. E mesmo os alunos sem NEE aprendem a conviver, a aceitar e a respeitar as diferenças individuais.

Mas, qual a atitude dos professores face à Inclusão dos alunos com NEE, nas escolas regulares? Será que manifestam optimismo, face aos resultados da Inclusão?

Actualmente, há cada vez mais, uma nova e mais positiva atitude dos docentes, face àquilo que designamos por escola Inclusiva, ou seja, uma escola onde todos deverão ter, por direito próprio, o seu devido lugar, independentemente de serem ou não portadores desta ou daquela deficiência, mas sabemos que nem sempre foi assim. A revisão da literatura aponta-nos três fases distintas aquando da explanação histórica do surgimento do termo Inclusão (Estudo de Mendes, 2006):

- Fase da exclusão e segregação (1950 -1960);
- Fase da normalização e integração (1970 – 1980);
- Fase da inclusão escolar (1990 – 2000).

Na década de 50, a maioria das pessoas com “deficiência” estava afastada da educação escolar, o contexto social e educacional era hierárquico e selectivo, nesta época, são assinaladas políticas extremas da exclusão face à pessoa “diferente” (Correia,1997).

Nos anos 60, foram conquistadas as primeiras escolas especiais, o sistema educacional subdividiu-se em dois subsistemas que funcionavam em paralelo, sem haver ligação entre eles: a educação comum/regular e a educação especial. Segundo Mendes (2006), justificava-se a segregação, por se acreditar que a pessoa com

“deficiência” seria mais bem cuidada e protegida num ambiente separado, pois as suas necessidades educacionais seriam melhor atendidas.

Na década de 70, tendo por base os princípios de normalização e integração escolar, surgidos nos anos 50 e 60 (Correia, 1999), deu-se uma mudança filosófica, implementando-se uma educação integrada, na qual as crianças ou adolescentes com NEE, eram aceites nas escolas regulares.

O princípio da normalização (Bank – Mikkelsen, 1969; Nirje, 1969; Wolfensberger, 1972; citados por Mendes, 2006; Martins 2008), tinha como pressuposto teórico que, toda a pessoa com “deficiência” teria o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida com oportunidades iguais aos grupos da sua faixa etária.

Wolfensberger (1972) ampliou o princípio da normalização, operacionalizando o conceito para “normalização de serviços”; segundo ele, os meios normativos deveriam prestar serviços que garantissem ao aluno vivenciar os ambientes comuns.

A educação pública apropriada para todas as crianças com NEE, foi assegurada pela promulgação da lei pública nos Estados Unidos (P.L.517 – 1997), pois ao instituir o processo de “mainstreaming”, causou um movimento de desinstitucionalização, havendo a retirada dos alunos com “deficiência” das grandes instituições e inseri-los nos serviços educacionais disponíveis na comunidade escolar. (Mendes, 2006).

Nos anos 70 falou-se muito em integração de alunos com problemas, nas salas de aula do ensino regular e nas implicações que isso traria, em termos de mudança de atitude face ao ensino ministrado até então, pois o princípio da integração implicava prestar serviços para assegurar que a criança fizesse as experiências adequadas à sua idade, em interacção com os seus pares. Surgiu, assim, a organização dos serviços, num sistema de cascata, englobando sete níveis de atendimento (Deno, 1970), mais tarde, adaptada por Correia (2008): 1. Classe comum, com ou sem apoio; 2. Classe comum em tempo parcial; 3. Classe especial em tempo parcial; 4. Classe especial em tempo integral; 5. Escolas especiais; 6. Lares; 7. Ambientes hospitalares ou instituições residenciais.

A integração baseada no contínuo de serviços educativos foi alvo de críticas, pois exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar com exclusão daqueles que não conseguiam adaptar-se aos outros alunos, sendo por isso necessário encontrar soluções para assegurar a presença e a participação das crianças com NEE na escola regular.

Nos anos 80 o termo integração começa a ser substituído pelo termo inclusão, procedendo-se à colocação de alunos com NEE nas classes regulares, notando-se uma melhoria no atendimento às necessidades diferenciadas dos alunos.

Nesta década surgiram duas propostas do movimento de integração escolar, as quais, embora tivessem fundamentos diferentes, sugeriam a fusão dos dois sistemas de ensino (regular e especial), apostando num sistema único de ensino e de qualidade para todos os alunos. Ambos os movimentos contribuíram para o aparecimento da nova proposta de inclusão escolar:

- O movimento proposto por Madeleine C. Will (1986) – O *Regular Education Initiative* – defendia a inserção de todos os alunos na classe regular, acreditando nos benefícios para a educação dos alunos com NEE e para os alunos com dificuldades de aprendizagem, resultantes da junção dos recursos e serviços da educação regular e especial. (Mendes, 2006; Correia, 1997).
- O movimento proposto por Gardner e Lipsky (1989) e Stainback e Stainback (1984) – O *Full Inclusion* – sugeria a inclusão total e em tempo integral, na classe comum, independentemente das limitações dos alunos. A ideia base deste movimento, não eram os ganhos académicos, mas os direitos dos indivíduos participarem e desenvolverem-se a nível social. (Mendes, 2006; Correia, 2008).

Na década de 90, tendo por base o movimento da inclusão, surgiram duas novas propostas: a da *inclusão total* e da *inclusão sem adjetivação* para atender as crianças com necessidades educativas especiais. Enquanto a proposta da *inclusão total*, pretendia a colocação de todos os alunos na escola regular mais próxima da sua residência e eliminava a possibilidade do contínuo de serviços de apoio da educação especial (Fuchs & Fuchs (1998); a proposta de *inclusão* defendia o direito de todos os alunos com NEE serem colocados na escola regular e se possível na classe comum, havendo um contínuo de serviços de apoio, adequados às necessidades e capacidades das crianças e/ou jovens (Fuchs & Fuchs, 1998; citados por Mendes, 2006; Martins, 2006; Correia, 2008).

Ainda hoje, as duas propostas são questionadas embora se possa dizer que, a prática educativa mais defendida, a nível mundial, tenha sido a *educação inclusiva*, por ser a mais adequada à educação para todos.

A Conferência realizada em 1990 – “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, efectuada na

Tailândia, na qual foi aprovada a Declaração Mundial do Direito sobre Educação para Todos e a Conferência realizada em 1994 - "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade" efectuada em Salamanca, a qual gerou a Declaração de Salamanca, permitiram a difusão da filosofia da educação inclusiva, com concentração de esforços no atendimento às necessidades educacionais dos alunos com NEE. O princípio da inclusão passa a estar inter-relacionado com a reforma educacional (formação de professores, reformulação dos currículos, alteração das formas de avaliação...), a fim de colocar em prática as reformas de um sistema educacional com igualdade de oportunidades para todos.

Actualmente, e principalmente depois da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade", já não se exige à escola regular apenas a integração, mas esta deve adequar as respostas a dar a cada criança ou jovem que integre a sua comunidade educativa. Esta é uma "perspectiva de escola inclusiva onde se deverá processar uma educação para todos, o que implica uma responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a dar a cada um, o que vai mobilizar um maior número de intervenientes no processo educativo" (Sanches, 1996, p.14).

Para Correia (2008), a inclusão significa a "inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados; contando-se sempre para este fim, com um apoio apropriado (de outros profissionais, pais ...) às suas características e necessidades".

Para este autor, o princípio da inclusão tem como base as necessidades da criança como um todo e não apenas a criança como aluno. Este princípio terá que proporcionar uma educação apropriada orientada para o desenvolvimento máximo de todas as potencialidades da criança respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais: o nível académico, o sócio emocional e o pessoal.

Correia (1997) defende que as actividades académicas e sociais, do aluno com NEE, devem ser desenroladas num mesmo espaço físico – a escola regular, embora se admita que o aluno possa receber o apoio educativo fora da classe regular, quando esgotadas todas as possibilidades de melhor aproveitamento das competências do aluno na classe comum da escola regular.

Segundo alguns autores (Smith et al., 1995; Correia, 1997; Hallangan & Kauffman, 1997; citados por Martins, 2008), a criança com NEE só deve ser separada dos seus colegas sem NEE, quando não for bem sucedida e pelo mínimo de tempo

possível, a intervenção a que é sujeito deve ser consistente com as suas necessidades individuais, respeitando a sua liberdade pessoal.

A escola actual, deve reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem, às experiências e à inter-relação da criança com o meio, através de adaptações curriculares, de estratégias pedagógicas diversificadas e de uma boa organização escolar. Todas estas iniciativas deverão estar envoltas num espírito de colaboração entre os vários parceiros educativos, de modo a garantirem um bom nível de educação para todos. Os professores (da turma e de educação especial) devem, numa dinâmica de colaboração, em parceria com os pais e outros serviços, estipular os objectivos mais importantes para cada aluno com necessidade diferenciada e fazer a adequação pedagógica e curricular (Correia, 2008).

Para Correia (2008), a atitude principal da filosofia da inclusão é a aceitação das diferenças, para legitimar o direito da igualdade de oportunidades e garantir o sucesso de todos os alunos com ou sem necessidades educativas especiais na escola regular.

2.1.2. A problematização das DAE nas NEE

A perspectiva da filosofia inclusiva reclama uma “Escola” para todos, onde as diferenças de cada um possam ter lugar e sejam respeitadas. Já não basta integrar os alunos com NEE, a escola tem que se responsabilizar por dar respostas adequadas ao aluno. Contudo, não basta haver legislação que aponte direcções, é preciso existirem condições efectivas. Todavia, na actualidade, os serviços necessários e fundamentais não passam de mera utopia em inúmeras escolas; serviços médicos e técnicos, psicológicos, terapêuticos e mesmo educativos revelam-se uma quimera.

Na falta desta equipa, não resta aos professores senão a sua capacidade de adaptação e uma permanente procura de meios e de estratégias que permitam um atendimento eficaz e adaptado às reais necessidades dos seus alunos. Todos os instrumentos ao seu alcance poderão funcionar como uma mais-valia permitindo um igual acesso ao currículo por todos, independentemente de quaisquer dificuldades ou limitações.

Segundo Fonseca (1984), para que seja conseguido um desenvolvimento pleno das suas capacidades, é fundamental fornecer às crianças com NEE uma intervenção educativa especializada, assim como meios e cuidados especiais, que variam segundo as necessidades específicas de cada um. A criatividade e a capacidade de inovação

poderão ser qualidades inerentes ao próprio indivíduo mas, se não forem estimuladas por uma formação adequada, podem nunca ser reveladas em toda a sua plenitude.

O sucesso individual de cada aluno durante o processo educativo deve ser garantido. O sucesso ao qual nos referimos não implica apenas sucesso académico, implica muito mais que isso: implica, em primeiro lugar, o bem-estar pessoal e social, condição essencial para futuras aquisições. Os problemas emocionais e as atitudes básicas condicionam a aquisição de novas aprendizagens e, se não houver integração de novas estruturas mentais, o sucesso escolar pode ficar comprometido. Urge agir quando esses problemas discretamente se reflectem.

O insucesso escolar, na maioria dos casos, deve-se à falta de adaptação do meio educativo às características biopsicológicas dos sujeitos. Conhecer as características pessoais de cada indivíduo é essencial para se descobrirem as causas que afectam o seu rendimento e melhor se poderem aproveitar as suas capacidades.

Cremos que os sujeitos podem melhorar a sua realização académica, se os métodos de ensino aplicados e o tipo de relações adoptadas no ambiente familiar e escolar, corresponderem às necessidades emocionais dos indivíduos e seus condicionamentos cognitivos.

O termo NEE reclama a integração que proporciona igualdade de direitos não discriminando, qualquer criança ou adolescente em idade escolar, devido a diferenças de opinião, de religião, raça, características intelectuais ou físicas.

Para Correia (1999), o conceito de NEE abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e recorrer tantas vezes aos serviços e apoios de educação especial, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou adolescente.

Sanches, define as NEE como "o resultado de uma falta de interacção entre o indivíduo e o seu meio envolvente em que ocupa lugar de destaque a família e a comunidade educativa" (1996, p.11).

Para responder às NEE, será necessário um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que se dá nas escolas do ensino regular, tendo como principal objectivo promover a educação e o desenvolvimento do aluno. Para que a criança possa vir a sentir-se parte integrante da sua comunidade, agindo de forma autónoma, válida e ajustada, todo o potencial da criança deve ser rentabilizado (Sanches, 1996).

Esta autora adverte para o facto de que ter NEE não é sinónimo de possuir uma deficiência física e/ou intelectual; qualquer pessoa em determinado momento do processo de aprendizagem, poderá sentir necessidade de um apoio complementar para superar determinados obstáculos.

Cruz (1999), citando Hammill, dá-nos conta da existência de uma enorme variedade de definições de Dificuldades de Aprendizagem (DA), mas ao analisarmos a literatura existente, verificamos que as definições propostas, ao longo do tempo, por vários autores, foram-se complementando e actualizando e tendem a reflectir o contributo de diferentes áreas do saber como a medicina, a psicologia ou a educação.

De acordo com a sua orientação, cada investigador acentua a sua perspectiva, sem negar as restantes, mas valorizando ou pondo em primeiro lugar factores em função da sua formação. Assim, os psicólogos e pedagogos, propõem uma etiologia com base em factores de ordem psicológica e linguística. Os médicos valorizam factores institucionais, neurológicos ou bioneurológicos, realçando a importância de “lesões ou disfunções do sistema nervoso central, influências hereditárias ou genéticas ou alterações bioquímicas.” (Cruz, 1999)

Fonseca (1984) alerta para o facto de os problemas das DA só poderem ser tratados em interacção com todos os dados do problema: a hereditariedade e o meio, os factores extrínsecos (envolvimento) e os factores intrínsecos (pessoais).

Segundo Correia e Martins (1999), em Portugal, usa-se o termo dificuldades de aprendizagem, em dois sentidos distintos: um sentido mais lato e num sentido mais restrito. Em sentido lato, as dificuldades de aprendizagem poder-se-ão considerar como “ todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, (...) todo um conjunto de situações de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais” (p. 5). Interpretação que parece merecer a concordância da maioria dos profissionais de educação. Num sentido mais restrito, ou seja, para os especialistas e profissionais da educação com formação mais específica: “DA quererá dizer uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional” (Correia & Martins 1999, p.6).

Numa análise feita à literatura existente, verificamos que para designar uma problemática hoje conhecida por DAE (Dificuldades de Aprendizagem Específicas), muitas pesquisas e investigações foram feitas ao longo dos anos e vários termos foram

propostos, como lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperactividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, entre outros.

O termo DAE começou a ser usado frequentemente no início dos anos 60 do século XX para descrever uma série de *discapacidades* relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou não podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem.

Samuel Kirk é o mentor do termo DAE, no seu livro intitulado *Educating Exceptional Children* (Educação da Criança Excepcional), propõe uma definição de DAE (Kirk, 1962) na conferência “Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child” (Kirk, 1963), a qual dava relevância à componente educacional em detrimento da componente clínica. A definição, citada por Correia (2008), referia-se a:

“Dificuldade de Aprendizagem refere-se a um atraso, desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultante de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial ou de factores culturais e pedagógicos.”(Kirk, 1962; citado por Martins, 2006).

Esta definição, embora tivesse uma vertente educacional, não era esclarecedora quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças que com DAE, havendo necessidade de outras definições (Bárbara Bateman, 1964; Federal Register, 1977, p.65 083; Hammill, Leigh, McNutt & Larsen, 1981, p.336; NJCLD, 1994, pp.65-66).

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências” (NJCLD, 1994, citado por Correia, 2008).

Num artigo escrito para a revista *Análise Psicológica* (N.º 2, Série XXII, Abri I - Junho, 2004), intitulado “Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais”, Correia, afirmava que, em Portugal a legislação não contempla a categoria das dificuldades de aprendizagem (DAE) e que, por conseguinte, os alunos que apresentam esta problemática “são totalmente ignorados e, na maioria dos casos, entregues a um insucesso escolar total que leva a níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar”. Afirmava, ainda, que: *“Na nossa óptica, torna-se importante dar um sentido conceptual ao termo DA para, a partir daí, podermos identificar adequadamente e programar eficazmente para os alunos que verdadeiramente apresentem DAE.”* (Correia, 2004, p.372)

Martins (2006), destaca como modelos mais importantes para a identificação de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), os modelos de “avaliação dos processos intrínsecos” e de “resposta à intervenção”, sendo este último considerado como um modelo promissor, podendo, no futuro, vir a substituir o modelo da discrepância entre o coeficiente de inteligência e realização académica, de forma a tornar possível a avaliação e identificação dos alunos com DAE e determinar a elegibilidade dos mesmos para os serviços de educação especial (Martins, 2006).

O modelo de resposta à intervenção baseia-se na noção de discrepância entre o nível de realização do aluno antes e depois da intervenção e/ou a discrepância avaliada através do nível de realização do aluno em relação ao seu grupo/turma, com vista à elegibilidade dos alunos com DAE. (Fuchs & Fuchs, 1998; citados por Martins, 2006).

Correia, chama a atenção para a necessidade de dar um sentido conceptual ao termo DAE, para desta forma, não só perceber o conceito, mas também chegar a um conjunto de respostas educativas (académicas e sociais) adequadas às necessidades dos alunos que se enquadram nessa problemática, já que a área das dificuldades de aprendizagem, não teve, em Portugal, enquadramento legal no âmbito das necessidades educativas especiais, não sendo receptora de serviços e apoios de educação especial, o que leva os alunos a sentirem um prolongado insucesso escolar, e até social, que os convida, na maioria dos casos, ao abandono escolar.

Segundo Martins (2006), o historial norte-americano chama a atenção para a necessidade de se desenvolver em primeiro lugar uma definição conceitual de DAE, para seguidamente concretizar uma definição operacional.

“Uma definição conceitual das dificuldades de aprendizagem específicas é um enunciado que descreve a problemática em termos teóricos e que constitui o primeiro passo para o desenvolvimento de uma definição operacional”. (Hammil, 1990; Kavale & Forness, 2000; citados por Martins, 2006).

“Uma definição operacional dá sentido a determinado construto, pois especifica as actividades ou as operações necessárias para o medir (Kerlinger, 1973), ou seja funciona como um manual de instruções”. (Kavale & Forness, 1985; citados por Martins, 2006).

Correia (2005) propõe uma definição conceitual, de cariz educacional, a qual vai de encontro às definições actuais, mas dá uma ênfase muito especial aos problemas que os indivíduos com DAE enfrentam, sobretudo no que diz respeito ao processamento de informação. Assim, adiciona o termo específicas à definição de DA e diz o seguinte:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2005)

Segundo Correia, esta definição, para além do processamento de informação, trata ainda outros parâmetros fundamentais como o são o padrão desigual de desenvolvimento, o envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas académicas, a discrepância académica e a exclusão de outras causas, assim como a observação do comportamento sócio emocional dos indivíduos que apresentam DAE.

A partir desta definição, é possível distinguir as DAE de outro tipo de NEE, pois os seus parâmetros assentam no conceito de “discrepância significativa” entre a realização escolar e a capacidade intelectual nas diferentes áreas académicas.

Mesmo não havendo uma definição consensual de DAE, podemos dizer que as crianças com DAE constituem um grupo heterogéneo, mas apresentam um ponto comum: possuem uma discrepância entre a sua capacidade (potencial) intelectual estimada e o seu nível de realização escolar, ou seja não conseguem alcançar

resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais áreas específicas, quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis. Por outro lado, uma criança não pode ser identificada como tendo DAE se a discrepância significativa entre capacidade e rendimento for primariamente o resultado das chamadas “cláusulas de exclusão”: deficiência visual, auditiva ou motora; deficiência mental; perturbações emocionais; desvantagem ambiental, cultural ou económica.

As DAE podem ter várias proveniências e ser analisadas sob diversos prismas, tanto no que diz respeito ao seu estudo, como à sua tentativa de remediação tornaram-se num campo pluri e interdisciplinar, onde várias ciências, com as suas abordagens e incidências próprias procuram contribuir, quer para o seu diagnóstico quer para a sua superação. E porque se trata de um tema tão falho de consensualidade, resta-nos desenvolver o nosso empenho junto dos alunos que vamos encontrando nas nossas salas de aula, proporcionando-lhes intervenções adequadas às situações concretas em que cada um se insere, preparando-os para adquirir algo que desconhecem e necessitam de saber. Resta que a investigação sobre o tema continue e a procura do consenso conduza de forma positiva para que se possa ficar com uma imagem mais precisa da criança com dificuldades de aprendizagem (Correia, 1991).

Correia (2008), defende, ainda, a ideia de que, é nosso dever, lutar pelo reconhecimento das DAE, como uma categoria das NEE permanentes, “ pelo reconhecimento de que, tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar as escadas, ou uma criança cega necessita do código Braille para ler, também uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento de informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização”.

2.1.3. Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), criado por Correia (2008), apresenta um conjunto de práticas de avaliação, identificação, intervenção e programação e tem por objectivo tentar dar resposta às necessidades dos alunos, principalmente alunos com Necessidades Especiais (NE), nomeadamente alunos com DAE, inseridos em classes regulares que estejam a experimentar problemas na aprendizagem. É um modelo que se baseia no princípio da colaboração entre os

diversos agentes educativos (professor da turma; professor de educação especial; técnicos e pais) pois apela à troca de informações e conhecimentos entre todos, com vista a uma avaliação, intervenção e verificação rigorosas, na identificação dos alunos com necessidades especiais.

Um dos princípios fundamentais do MAD é a diferenciação pedagógica para alunos com necessidades específicas e através de um ensino e um currículo diferenciados, verificar os progressos dos alunos e atender às necessidades de todos os que apresentam necessidades especiais.

O MAD apresenta quatro etapas fundamentais: conhecimento, planificação, intervenção e verificação. Estas componentes preocupam-se com o que deve ser ensinado (conhecimento e planificação), como deve ser ensinado (implementação das intervenções) e como deve ser avaliado o progresso do aluno (verificação).

O MAD é um modelo estruturado em três níveis de avaliação e intervenção:

Nível I – Intervenção Inicial/Preliminar (prevenção); Nível II – Intervenção Compreensiva (reeducação) e Nível III – Intervenção Transicional (Correia, 2008). O MAD apresenta um programa estruturado, cujos fundamentos exigem procedimentos contínuos de avaliação, intervenção e reavaliação, tendo como objectivo, não só apoiar os alunos com necessidades especiais, em contexto educativo, como preparar a sua transição para a vida activa.

A primeira etapa do MAD, chamada *conhecimento* do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem, diz respeito à observação e avaliação do aluno em contexto escolar, despistando, à partida, problemas visuais e auditivos.

A *planificação*, a segunda etapa do MAD, é a fase de preparação para a intervenção, onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem.

A terceira etapa diz respeito à *intervenção*, a qual engloba três fases essenciais: uma, de carácter *preventivo*; outra, de carácter *reeducativo*; e, ainda uma outra, de carácter *transicional*.

Segundo Correia (2008), a Avaliação Inicial prende-se com a avaliação preventiva, constituindo o seu primeiro nível, em que a intervenção é da única responsabilidade do professor de turma. Este professor, começa a identificar os alunos cujos problemas de aprendizagem lhe estão a causar insucesso escolar, ou seja, é importante que o professor saiba identificar as crianças cuja realização escolar, numa

ou mais áreas, está um nível tal (baixo) que pressuponha uma primeira intervenção educacional.

Após uma Avaliação Inicial, feita pelo professor da turma, para identificar as necessidades do aluno, deverá haver uma alteração das estratégias utilizadas na sala de aula e a definição de objectivos deverá ser feita com base no currículo comum, afim de tentar solucionar as dificuldades dos alunos, mantendo sempre os pais elucidados sobre as etapas de intervenção com o seu educando. Quando a Avaliação Inicial está concluída, mas o aluno continua a apresentar problemas de aprendizagem que requerem estratégias específicas, então há necessidade de pôr em prática a segunda fase do Modelo, a Avaliação Preliminar, para a qual o professor da turma poderá contar com o apoio de outros profissionais da educação, nomeadamente o professor de educação especial ou psicólogo educacional, em termos de consultoria, formando assim a Equipa de Apoio ao Aluno (EAA), a qual tentará averiguar quais os factores de risco que impedem o sucesso do aluno, tentando evitar o seu encaminhamento para os serviços de educação especial.

A Avaliação Compreensiva surge quando, após a implementação de novas estratégias de ensino, de adaptações curriculares e modificações ambientais, não se verificam resultados positivos, tanto a nível de realização como de comportamento do aluno, apresentando dificuldades significativas de aprendizagem. Nesta altura, a equipa multidisciplinar, com a aprovação e colaboração dos pais, através de técnicas formais e informais, definirá a Necessidade Educativa Especial do aluno, traçando o perfil do mesmo, com base no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage e verificará a sua elegibilidade para os serviços de educação especial, pressupondo a elaboração do Programa Educativo Individualizado (PEI), que “para além de objectivos de ordem académica e socioemocional, deve também considerar factores como o estatuto socioeconómico, as condições de habitabilidade e as interacções intrafamiliares, mais respeitantes aos ambientes envolventes do aluno” (Correia, 2008).

A Avaliação Transicional refere-se a programas que são dirigidos a alunos, com catorze ou mais anos, com problemas graves de aprendizagem, tendo como objectivo a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e a sua inserção na sociedade.

O aluno será submetido a um Programa de Transição Individualizado (PTI), onde estão previstas adaptações curriculares significativas, responsabilizando os ambientes (educacional, familiar e comunitário), tendo como objectivo, elaborar e descrever

actividades desenvolvidas, de acordo com as capacidades, preferências e competências vocacionais do aluno, preparando-o para exercer, com sucesso, na comunidade onde estiver inserido, as tarefas diárias, de um futuro trabalhador, que precisa de ter uma vida activa e autónoma. Nesta etapa, a escola, necessita da parceria e colaboração dos ambientes familiares e comunitários, para adaptar o futuro ofício, às capacidades e limitações do aluno/futuro cidadão.

As avaliações de foro educacional, psicológico, clínico, do aluno, efectuados pelos diversos profissionais, devem ser confidenciais e fazer parte de um portefólio apenas acessível aos elementos envolvidos no processo.

A Verificação surge como uma componente do MAD, para verificar se o conjunto de decisões relativas à programação educacional foram adequadas à intervenção e deram resposta às necessidades do aluno ou se há necessidade de conceber outras soluções apoiadas nas boas práticas educativas mais adequadas a essas mesmas necessidades.

Em suma, o MAD, destina-se a identificar, precocemente, alunos com NEE, nomeadamente alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), permitindo o acesso a intervenções especializadas, ainda antes de ser feito o encaminhamento para os serviços de educação especial. O modelo é faseado em três níveis de avaliação e intervenção, sendo crescente a intensidade do ensino em cada um dos níveis, os quais permitem ao professor: conhecer as capacidades e necessidades do aluno; organizar os recursos humanos e materiais, para fomentar o desenvolvimento do aluno, no domínio cognitivo, emocional e social e programar actividades para preparar o aluno para a transição para a vida activa.

2.1.4. Serviços especializados

Numa base de filosofia inclusiva, é importante referir a colaboração dos serviços especializados (Serviços educacionais; Serviços psicológicos; Serviços terapêuticos; Serviços sociais; Serviços clínicos), para conjuntamente permitir o sucesso educativo dos alunos com NEE. Os serviços educacionais especializados, nomeadamente os serviços de educação especial, destinam-se a responder às necessidades dos alunos com NEE, procurando maximizar o potencial dos mesmos. Hoje em dia, segundo Correia (2008), o apoio dos serviços educacionais especializados, consubstanciados, na escola, na figura do professor de educação especial, deve ser muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino,...), do que directo,

tendo como objectivo principal “assegurar uma programação educativa apropriada que tenha em conta as capacidades e necessidades da criança com NEE e que vise a facilitação das suas aprendizagens”. Assim, o professor de educação especial, fazendo parte da equipa multidisciplinar, deve saber:

“...modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; estar ao corrente de outros aspectos de ensino, designadamente do ensino individualizado, que possam responder às necessidades do aluno; cooperar com o professor de turma (ensino em cooperação); efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação); efectuar planificações com professores de turma; trabalhar directamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno)”. Correia, 2008, p.40

Os serviços psicológicos, para além da avaliação inicial da criança, podem aconselhar a criança e a sua família, na resolução de vários problemas; podem ajudar os pais a perceberem e compreenderem os reflexos que terão nas suas vidas por terem um filho com NEE; podem também exercer consultoria junto de professores ou outros profissionais de educação. Os serviços terapêuticos (fisioterapia, terapia ocupacional, terapia da fala/linguagem, terapia respiratória), destinam-se a melhorar o comportamento da criança em determinadas áreas do seu desenvolvimento. Os serviços sociais, além da colaboração prestada na recolha de informação da história da criança, destinam-se a apoiar as famílias das crianças com NEE, procurando ajudar na resolução dos problemas, através de serviços e recursos disponíveis, e atender às necessidades de cada família, tendo em conta a severidade do problema da criança. Os serviços clínicos dizem respeito a intervenções médicas e cirúrgicas, prestadas às crianças que têm problemas de saúde, seja em consultas regulares, internamentos, medicação e operações, quando há necessidade de corrigir ou atenuar um problema.

Convém referir que em contextos inclusivos, para além de se poder recorrer ao apoio dos vários serviços (psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos), é fundamental conhecer o aluno, para definir os serviços educacionais que lhe podem ser disponibilizados, para minimizar as suas dificuldades. O currículo dos alunos com NEE, deve ser estabelecido a partir das necessidades e capacidades dos mesmos, e não haver um conjunto de exigências curriculares predeterminadas, como se houvesse um caminho definido a percorrer, o que determina, a necessidade de flexibilidade no currículo, sobretudo na educação especial. Para Correia (2008, p.37):

“Devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho, em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação. Nesta óptica, as adaptações curriculares, o ensino directo, a tutoria entre pares, o ensino por computador, entre outros, constituem algumas das práticas, emergentes da investigação mais recente, cuja aplicação é cada vez mais evidente em contextos inclusivos”.

Assim, se houver flexibilização curricular, a escola adaptará o programa à sua realidade e cada turma à funcionalidade dos seus alunos, principalmente, se houver algum aluno com NEE, desenvolvendo actividades, cujas respostas educativas esperadas partem do currículo comum, com as adaptações necessárias.

Sub-Capítulo 2 - As dificuldades de aprendizagem específicas e o processo de leitura

2.2.1. Problemas centrados na leitura relacionados com alunos com DAE – Dislexia

Embora a aprendizagem seja um campo muito complexo, é o comportamento mais importante dos seres humanos. A aprendizagem é, para toda e qualquer criança, seja ela portadora ou não de deficiência, a tarefa fundamental do seu desenvolvimento.

Segundo Fonseca (1984), a aprendizagem, é uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada, no cérebro do indivíduo. O mesmo autor, refere alguns factores vitais no processo de aprendizagem, concluindo-se que para aprender a criança utiliza todos os recursos interiores (hereditariedade) e os recursos exteriores (meio), sendo que, segundo Sturmski (1997), há factores que podem tornar a aprendizagem difícil, nomeadamente a presença de dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem deverá ser encarada como um fenómeno adaptativo complexo, influenciado e influenciável. E, para que esta aconteça, de modo a garantir uma adaptação psicossocial ao maior número possível de circunstâncias, importa ter em linha de conta a multiplicidade de factores neurobiológicos, socioculturais e psicoafectivos, íntima e directamente inter-relacionados, em todo o ser humano, que apelam a uma busca de equilíbrio dinâmico mínimo.

A aprendizagem não consiste, pois, na simples reprodução de saberes existentes, mas é o resultado de um processo pessoal que é sempre repleto de singularidade. Por

isso mesmo, o ensino deve adequar-se às características diferenciais de cada um dos alunos, ou seja, às suas capacidades/(dis)capacidades, às experiências que carrega sobre si, aos conhecimentos que comporta, interesses, ritmos e motivações. Daí que o currículo deva estar ao serviço do aluno, sendo o professor/educador um facilitador da aprendizagem, tanto para os que aprendem bem, como para aqueles que apresentam DAE. No entanto, sabe-se que existem lacunas nesta área e que há necessidade de promover mudança de atitudes nas práticas e nos serviços a prestar às nossas crianças e jovens, com necessidades especiais. Segundo um pai de um aluno de 7ºano, citado por Cruz (1999), "Há muitos professores realmente bons. Há muitos professores que compreendem perfeitamente os alunos que aprendem de forma diferente. Mas há alguns professores que ensinam sempre da mesma maneira e esperam que todos os alunos se adaptem ao seu modelo. Se estes o não fizerem, alguma coisa estará errada com eles".

Correia (2005), num artigo escrito para a revista *Análise Psicológica*, intitulado "*Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*", afirmava que, em Portugal, "a legislação não contempla a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) e, por conseguinte, os alunos que apresentam esta problemática são totalmente ignorados e, na maioria dos casos, entregues a um insucesso escolar total que leva a níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar". Afirmava, ainda, que os indivíduos com DAE possuem um quociente de inteligência na média ou acima dela e que as DAE dizem respeito a um conjunto de *desordens vitalícias* (condições *permanentes*, portanto) que englobam várias problemáticas (ex: dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia, dificuldades de aprendizagem não-verbais) das quais a mais prevalente é a dislexia, constituindo cerca de 80% do número total de alunos com DAE. Segundo Correia, o Ministério da Educação (ME) continua a não considerar os alunos com DAE (onde se inserem os alunos com dislexia) como receptores de serviços de educação especial, atirando-os para um estado límbico em que, na maioria dos casos, serão os próprios professores dos alunos e, porventura, alguns "professores de apoio", a tentar responder às necessidades destes alunos sem, no entanto, possuírem uma preparação adequada para o fazerem.

A este propósito, Correia, refere um artigo publicado, recentemente, num periódico inglês, de Anthea Lipsett (*Education Guardian*, de 16 de Maio de 2008) que diz que "O atraso do governo em providenciar serviços de educação especial para

alunos com dislexia está a custar ao país, desnecessariamente, 1.8 mil milhões de libras (cerca de 2.27 mil milhões de euros)". Diz, ainda, que esses alunos poderiam ter sucesso escolar, desde que lhes fossem prestados serviços adequados e desde que cada escola tivesse pelo menos um especialista em DAE/dislexia capaz de identificar e apoiar crianças com dislexia. Pode ainda ler-se no artigo que "às crianças com dislexia está-lhes a ser negada a oportunidade de terem sucesso". Para além disso, o artigo refere que "a falta de apoio especializado para as crianças com dislexia está a repercutir-se num custo adicional para todos os cidadãos e, o que é ainda mais preocupante, está a depauperar o potencial de um quinto de todas as crianças inglesas". Contudo, de acordo com a mesma fonte, "O governo, por incrível que pareça, ainda não compreende a importância de agilizar meios especializados para as escolas. Em vez disso, está a despender desnecessariamente tempo e dinheiro em prolongadas experiências e inspecções (estão a acompanhar a implementação do nosso Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, e a imposição de se usar como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), quando já existem respostas adequadas..." para os alunos com dislexia.

2.2.2. Algumas considerações sobre a problemática da Dislexia

O estudo das dificuldades de leitura e escrita, em geral, e da dislexia, em particular, vem suscitando desde há muito tempo o interesse de psicólogos, professores, pediatras e outros profissionais interessados na investigação dos factores implicados no sucesso e/ou insucesso educativo.

Segundo estatísticas, a dislexia afecta em maior ou menor grau 10% a 15% da população escolar e adulta. Segundo a Associação Britânica para a Dislexia, cerca de 4% da população apresenta uma dislexia profunda e mais de 6% possui uma dislexia superficial com problemas moderados. Se pensarmos que ocorre em pessoas de todos os estratos sociais e de todas as profissões, desde pessoas com baixo grau de escolaridade até pessoas com graus académicos elevados, estaremos perante uma problemática que merece sem dúvida a nossa reflexão.

Não poderemos chamar de "dislexia" a toda e qualquer dificuldade relacionada com a leitura e/ou a escrita. É importante clarificar que a dislexia ocorre independentemente do factor socioeconómico, cultural ou intelectual. Os efeitos da dislexia afectam sentimentos, a família, as relações de amizade e os ideais de vida, pois dislexia, antes de qualquer definição, é uma forma de ser e de aprender; reflecte a

expressão individual de uma mente, muitas vezes até genial, mas que aprende de maneira diferente.

Etimologicamente, dislexia significa “dificuldade da fala ou dicção”. Contudo, a maioria dos autores acrescenta a esta a dificuldade na aprendizagem da leitura. Este termo foi bem aceite e é comumente utilizado; no entanto na Suíça, preferem a designação de Legastenia – “légasthenie”. Em Inglaterra e Estados Unidos utilizam o termo “dyslexia” ou “backward readers”.

Não é fácil apresentar uma definição consensual de dislexia. A noção tem sofrido alterações e evoluído ao longo dos tempos. Este conceito tem vindo a ganhar especificidade nos últimos anos, verificando-se uma evolução ao nível conceptual que afere a dislexia como um determinando problema que se manifesta em “dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação de frases, afectando tanto a leitura como a escrita” (Torres e Fernandes, 2001, p. 4).

Assim, “a dislexia é vista como um autêntico problema social, económico, cultural e político, para além de pedagógico”. (Fonseca, 1999).

Segundo vários autores, entre eles, Ajuriaguerra (1990), “a dislexia está associada a uma desorganização, um bloqueio de aquisição de determinados factores que impede a integração das aquisições necessárias à compreensão da leitura”.

Esta dificuldade em ler e escrever tem sido muitas vezes erradamente interpretada como sinal de baixa capacidade intelectual. Na bibliografia apresentam-se várias definições mais ou menos coerentes, contudo podemos referir que a dislexia pode mesmo ser entendida como uma das causas do chamado “analfabetismo funcional” que, por permanecer envolta no desconhecimento, na desinformação ou na informação imprecisa, não é considerada muitas vezes como desencadeante de insucessos no aluno.

Inicialmente o termo dislexia surgiu ligado à noção de perturbação neurológica provocada por traumatismo adquirido, como afectação do cérebro. A ênfase era posta em factores de ordem causal.

Contudo, à medida que os estudos iam sendo realizados em indivíduos com sérias dificuldades ou incapacidades de aprendizagem, foi possível comprovar-se que tal perturbação pode estar presente em indivíduos de inteligência normal ou até superior, sem problemas neurológicos, físicos, emocionais ou sociais, não originários

de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos e não sujeitos a dispedagogia (Torres e Fernandez, 1997).

Constatou-se que, o indivíduo com dislexia não apresenta qualquer deficiência auditiva, motora, visual, intelectual ou emocional, apesar da sua dificuldade para a aprendizagem da leitura e escrita, embora compreenda a linguagem falada e a utilize. Este, mantém intacto o seu potencial de aprendizagem, podendo mesmo ter sucesso em vários domínios. Muitos disléxicos conseguem em certas áreas, em certos momentos de actividade, performances superiores à média do seu grupo etário.

Na prática, constata-se que, enquanto a leitura e a escrita, apesar de envolverem processos complexos, são facilmente dominadas pela maioria das crianças, logo que possuam determinada maturidade e façam a sua aprendizagem em ambiente pedagógico favorável, com as crianças disléxicas já não se passa o mesmo, que apesar de apresentarem desenvolvimento normal noutras áreas, revelam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

O conceito de dislexia não é ainda claro, existem várias definições para a mesma problemática, de entre as quais se destacam:

- Segundo Vítor da Fonseca (1999), “A dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbação sensorial e psíquica já existente”.
- A World Federation of Neurology define-a como “uma perturbação que se manifesta pela dificuldade na aprendizagem da leitura, apesar de uma educação convencional, uma adequada inteligência e oportunidades sócio-culturais”.
- O Committee on Dyslexia of the Heath Council of the Netherlands, refere que a dislexia está presente quando a automatização da identificação das palavras (leitura) e/ou da escrita de palavras não se desenvolve, ou se desenvolve de uma forma muito incompleta, ou com grande dificuldade.
- A Associação Britânica para a Dislexia refere que “uma pessoa disléxica é alguém com uma incapacidade linguística específica, a qual afecta a ortografia, a leitura e outras habilidades linguísticas, caracterizando-se por uma incongruência entre o seu potencial mental e o seu nível educativo”.
- Actualmente a definição mais consensual é a da Associação Internacional de Dislexia (2002) e do National Institute of Child Health and Human Development

- NICHD: “ A Dislexia é uma incapacidade de aprendizagem específica de origem neurológica. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento exacto e/ou fluente de palavras, pela soletração pobre e dificuldades de decodificação. Estas dificuldades resultam tipicamente de um “deficit” na componente fonológica da língua.” Os estudos mostram que indivíduos com dislexia processam a informação numa área diferente do cérebro.

Os mais abrangentes e sérios estudos sobre dislexia, referem que 20% da população americana pode ser considerada como disléxica, com a observação adicional: "existem muitos disléxicos não diagnosticados...". Para sublinhar, de cada 10 alunos em sala de aula, dois são disléxicos, com algum grau significativo de dificuldades. Graus leves, embora importantes, não costumam sequer ser considerados.

Poder-se-á considerar o termo dislexia como um transtorno específico da aprendizagem entendendo-se como uma importante incapacidade para desenvolver determinada função, que no caso, diz respeito à função da linguagem (leitura/ escrita). É nesse sentido um transtorno específico, pois não se trata de uma atraso geral, mas circunscrito a uma área.

A dislexia resulta assim de alterações neurológicas na forma como o cérebro processa a informação linguística e que se manifesta por alterações no domínio do processamento fonológico e psicolinguístico conduzindo a um conjunto de alterações na leitura e escrita.

Na leitura notam-se confusões de grafemas cuja correspondência fonémica é próxima ou cuja forma é aproximada, bem como surgem frequentes inversões, omissões, adições e substituições de letras e sílabas. Ao nível da leitura de frases, existe uma dificuldade na velocidade de leitura, nas pausas e no ritmo, bem como revelam uma análise compreensiva da informação lida deficitária (dificuldades em compreender o que lêem).

Ao nível da produção escrita a sintomatologia é semelhante, verificando-se a presença de múltiplos erros ortográficos, dificuldades na decodificação fonema-grafema, défices acentuados na construção e organização frásica, e por vezes, surge associada uma grafia disforme.

Se as causas da dislexia não são ainda claras, porém os resultados são cada vez mais evidentes nas salas de aula. Importa reflectir, não só sobre os conceitos, mas

como procurar intervir de forma mais adequada para a reeducação de um possível aluno disléxico.

É muito importante ter em atenção os antecedentes familiares, procurando identificar a existência ou não, de casos de dislexia na família. Verificar o nível sociocultural do próprio meio em que se insere o indivíduo: o tipo de linguagem que se utiliza, a riqueza e variedade de vocábulos, o modo como fonologicamente produzem as palavras. O contexto influencia o desenvolvimento da linguagem dos indivíduos, mas como é evidente não é ele o causador de dislexia.

Uma avaliação diagnóstica cuidadosa implicará a realização de um historial pessoal do indivíduo, a análise da sua ficha clínica, o seu perfil pessoal, o seu percurso escolar. Deverá ser submetido a um conjunto de testes/provas que determinem o seu coeficiente de inteligência, a sua capacidade perceptiva, o seu tipo de memória, a sua destreza motriz, a sua capacidade de atenção e concentração. É importante também a realização de uma prova de leitura e escrita, onde se possa avaliar a linguagem do ponto de vista fonológico, ortográfico, velocidade de leitura, enfim a capacidade que o indivíduo tem na codificação e decodificação, procedimentos inerentes ao processo linguístico.

É pois fundamental, proceder a uma observação muito atenta do indivíduo, procurando, no seu comportamento e nas suas prestações, despistar todos os sintomas próprios a este transtorno. Não nos podemos esquecer que esta análise e observação será muito dependente da idade do próprio indivíduo, pois é completamente diferente observar uma criança com 4 anos, por exemplo, do que um indivíduo com 10 anos, que se apresente altamente desmotivado, sem auto-estima, ou com graves transtornos de atenção, ou comportamentos agressivos, pois as crianças disléxicas ao sofrerem constantes discriminações perdem a confiança em si próprias, gerando frustrações, preconceitos e sentimentos de incapacidade. Este estudo deve ser realizado por profissionais qualificados (técnico, pedagogo, logopeda), mas é também muito importante a observação que os pais e os professores possam realizar.

Nesta avaliação outros factores deverão ser excluídos, como défice intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congénitas e adquiridas), desordens afectivas anteriores ao processo de fracasso escolar (com constantes fracassos escolares o disléxico irá apresentar prejuízos emocionais, mas estes são consequências, não causa da dislexia). Neste processo ainda é muito importante conhecer o parecer da escola, dos pais e levantar a história familiar e de

evolução da criança. Essa avaliação não só identifica as causas das dificuldades apresentadas como permite um encaminhamento adequado a cada caso, por meio de um relatório escrito.

Em suma, a dislexia constitui uma das principais preocupações clínicas e educativas de psicólogos, médicos, professores, pais, e outros técnicos da saúde e educação. As crianças disléxicas tendem a apresentar um baixo rendimento acadêmico e alterações emocionais decorrentes das suas dificuldades persistentes e recorrentes na aprendizagem e automatização da leitura e escrita.

Quando pais e professores suspeitam da existência de problemas nas competências de leitura e escrita quer nos seus filhos, quer nos seus alunos, deverão ter em atenção os seguintes sinais de alerta:

a) Durante a infância:

- Atraso na aquisição da linguagem. Começou a dizer as primeiras palavras mais tarde do que o habitual e a construir frases tardiamente;
- Apresenta problemas de linguagem durante o seu desenvolvimento e dificuldades em pronunciar determinados sons;
- Manifesta dificuldades em memorizar;
- Dificuldade em perceber que os sons das palavras podem dividir-se em partes mais pequenas e em manipular esse mesmos sons.

b) Na idade escolar:

- Lentidão na aprendizagem dos mecanismos da leitura e escrita;
- Dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas;
- Erros por dificuldades na descodificação grafema – fonema;
- Bastantes dificuldades na leitura, com a presença constante de erros e incorrecções, inventando palavras ao ler um texto;
- A velocidade da leitura é inadequada para a idade; dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes;
- Escrita com múltiplos erros ortográficos e a qualidade da caligrafia é bastante deficiente;
- Lacunas acentuadas na organização das ideias no texto e na construção frásica;
- Distrai-se com bastante facilidade perante qualquer estímulo;

- Melhores resultados nas avaliações orais do que nas escritas;
- Dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira;
- Dificuldades ao nível da organização pessoal;
- Apesar das dificuldades na escola revela ser bastante imaginativo e criativo, com um bom raciocínio lógico e abstracto, podendo evidenciar capacidades acima da média em determinadas áreas que não exijam a leitura e a escrita (desenho, pintura, música, teatro, desporto,...).

2.2.3. Importância da família e da escola no processo de reeducação

Quer a família, quer a escola, tem um papel fundamental no processo de reeducação, pois são estes os meios privilegiados para reeducar o indivíduo disléxico, fornecer-lhe instrumentos diversos e alternativos na aquisição da linguagem, que tantos problemas académicos e afectivos podem trazer ao indivíduo. À família cabe, para além de perceber que certamente algo não está bem, segundo alguns dos índices atrás referidos, ser o suporte afectivo da criança disléxica. É muito importante fomentar a auto-estima, providenciar apoio especializado e estar em interacção com a escola. É fundamental ter expectativas correctas e providenciar o melhor apoio.

A família de uma criança disléxica tem que ser muito paciente, estas crianças têm dificuldade em ser organizadas, em lembrarem-se das suas coisas, inclusive de pedidos ou ordens que lhes tenham sido dadas. Confundem horas e dias da semana. É necessário ser claro e verificar se que o lhes foi dito foi entendido. Não devem compará-la nunca com outras crianças da mesma idade, a criança reforça o seu conceito de incapacidade. Não é contudo aconselhável superproteger a criança, pois isso tira-lhe também a iniciativa própria e a capacidade de ser autónoma.

Os professores assumem neste contexto, um papel muito importante, pois em conjunto com pedagogos, logopedas, deverão diversificar mecanismos de entrada da informação. Deverão construir/ utilizar suportes que permitam colmatar as dificuldades apresentadas pela criança disléxica. A dislexia tem múltiplas faces e não se manifesta, ou melhor, não é um transtorno idêntico em todos os indivíduos. (dislexia visual, auditiva, mista).

As actuações a observar pela escola, para a aprendizagem eficaz nos alunos disléxicos, passam não só pela atenção que se deve ter ao meio social e familiar, pois este pode favorecer ou piorar a situação do aluno disléxico, mas também implementar metodologias de leitura, que permitam uma “reaprendizagem” das técnicas de leitura e

escrita. Utilizar actividades e exercícios que possam ajudar e reforçar a memória a curto prazo, realizar exercícios com o alfabeto, procurando sempre realizá-los por diferentes mecanismos de entrada: visuais, auditivos, tácteis (...), desenvolverem os processos cognitivos associados ao processo de linguagem.

Hoje em dia, a informática e os “softwares” didácticos representam uma mais-valia, que devemos ter em conta. A informática é um instrumento valioso na construção das funções cognitivas, perceptivas e emocionais, pois estimula a percepção, função fundamental condicionadora da função simbólica, pois envolve discriminação e memória visual e auditiva, coordenação visomotora, orientação espacial, controlo dos movimentos. Os aspectos cognitivos são trabalhados pela capacidade representativa do computador, a resolução de problemas e sua visualização, a enorme potencialidade para expressão da imaginação e criatividade. Emocionalmente, permite o desenvolvimento da autonomia e independência, e permite, pela grande possibilidade de alterar o erro e até controlar a ansiedade.

Mas, se de facto, todas as metodologias e todas as estratégias que podemos “criar” são, ou pelo menos é esse o seu objectivo, elementos fundamentais que levem a escola a implementar uma aprendizagem eficaz, há determinado tipo de actuações, por parte de quem lida com indivíduos disléxicos que se deve ter sempre em conta:

- Fazer sempre sentir ao aluno que se quer ajudá-lo. Reforçar a ideia de disponibilidade para qualquer dúvida;
- Estabelecer sempre de forma clara os critérios e objectivos dos trabalhos;
- Verificar se o aluno compreendeu, se não existem dúvidas;
- Trabalhar progressivamente a capacidade de atenção e concentração. Premiar/elogiar o aluno por cada conquista feita;
- Evitar a correcção constante dos erros de escrita;
- Ter em consideração que são alunos que necessitam de mais tempo, para se organizarem e realizarem as tarefas, possibilite-se esse tempo;
- Reforçar a sua auto-estima, não permitir que ninguém “brinque” com as suas dificuldades, elogiá-lo pelo êxito, não o obrigar a tarefas que evidenciem as suas dificuldades e que reforcem a sua sensação de fracasso.

2.2.4. Estratégias de aprendizagem para alunos com DAE (problemas centrados na leitura)

Ler é um processo complexo e moroso que, na opinião de Sim-Sim (2001) “requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (p. 51).

Sim-Sim (1997) entende a leitura como:

“um processo interactivo, entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença”. (p.27)

Esta visão supõe um leitor activo que processa, interpreta e analisa o texto com uma intencionalidade pré-determinada em função de objectivos específicos.

Esta ideia é partilhada por Solé (1999), pois considera que “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p.17).

Alliende e Condemarín (1997, p.26) postulam que “toda a leitura propriamente dita é, pois, compreensiva. Aprender a ler é aprender a compreender textos escritos”.

A máxima “Ler é raciocinar”, remete-nos para a ideia que, ler é, de facto, captar as relações que a parte lida tem com o resto do texto, com outros livros e autores, com os nossos conhecimentos prévios e integrar esses novos conhecimentos num saber mais abrangente.

A leitura é, portanto, um acto cognitivo, na medida em que envolve processos cognitivos múltiplos como a percepção e reflexão sobre um conjunto complexo de componentes. Os processos de leitura são um conjunto de habilidades, de nível cognitivo, activadas simultaneamente durante a leitura.

“A compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar com rigor, ele não tem significação” (Adams & Puce, 1982, p.23 citados por Giasson, 1993, p.27).

Solé (1999), postula que o professor deverá ter em consideração algumas ideias gerais importantes para o ensino efectivo das estratégias a implementar com vista ao desenvolvimento da compreensão leitora, nomeadamente:

- Ler é uma actividade que deve ser voluntária e agradável, e o seu ensino deverá levar em consideração esses aspectos;
- A leitura deve ser valorizada como instrumento de aprendizagem, de acesso à informação e de prazer (não como uma competição entre alunos) e, na escola, devem estar presentes as três vertentes;
- A leitura deve ser uma actividade significativa para o aluno, ter uma finalidade que ele compreenda e possa partilhar. Deverá também abranger diversas modalidades (leitura silenciosa, compartilhada, dialogada, colectiva, em jogral, ...) com textos adequados ao tipo de leitura e objectivo;
- Antes da leitura, o professor deverá considerar as capacidades e o potencial dos alunos, para que o nível de dificuldade dos textos seja acessível aos alunos, não deixando no entanto, de constituir um certo desafio. (p.77-78).

De acordo com os vários profissionais envolvidos no processo educativo, a competência em leitura, é fundamental para se ter sucesso na escola. Os alunos devem sentir-se motivados para a leitura, seleccionando diversos materiais de leitura com diferentes propósitos, devem usar a informação que obtiveram das suas experiências passadas, no sentido de construir novos conhecimentos nas leituras que realizam, interagindo socialmente com outras pessoas, partilhando as suas experiências com os pares, com os professores e com a família.

Para haver satisfação na leitura, é importante, que o aluno seja um leitor motivado, que utilize estratégias sociocognitivas para descodificar, interpretar, compreender, avaliar e regular todo o processo de construção da leitura e como as estratégias que facilitam a compreensão leitora podem, e devem, ser ensinadas, pois, “Não se pode esperar que os alunos se tornem autónomos de forma autónoma” (Herber & Nelson Herber, 1987, citados por Giasson, 1993, p.56), deve-se desenvolver as capacidades de leitura, através da modelagem e das interações com os alunos, orientá-los na monitorização da sua actividade intelectual, e desenvolver e aplicar conhecimentos e estratégias conducentes a uma melhor compreensão leitora.

Convém, no entanto salientar, que “Dado que as estratégias de aprendizagem a adoptar para cada aluno dependem do tipo de dificuldade de aprendizagem diagnosticada, é necessário que se proceda a uma avaliação do aluno em causa. Com base nessa avaliação, obter-se-á informação precisa que se revestirá de grande importância para os alunos, para os pais e para o professor, uma vez que permitirá a

este último compreender e apoiar o aluno a aprender e a ultrapassar os efeitos da dificuldade em questão”. (Nielson, L.B. 1997,65).

Segundo os autores Schumaker, Deshler e Denton (1984); Allen e Deshler (1979); Lee (1998); Sturomski (1997), citados por Martins (2000), podemos concluir que a máxima “Aprender a aprender” será uma das mais importantes aptidões a transmitir aos alunos com DAE, já que estes alunos apresentam uma ineficiente utilização de estratégias de aprendizagem. Assim, em primeiro lugar, devemos ensinar-lhes que existem certos instrumentos “poderosos”, técnicas e estratégias que os ajudarão a atingir o sucesso na aprendizagem. Em segundo lugar, ensinar-lhes que técnicas e estratégias devem utilizar em cada uma das situações de aprendizagem.

Schumaker (1984), citado por Martins (2000), divide o ensino das estratégias de aprendizagem em cinco fases: Avaliação inicial; Clarificação das expectativas; Demonstração e modelação; Memorização e Avaliação final. Assim, deve verificar-se, em primeiro lugar se o aluno apresenta os pré-requisitos necessários para utilizar a estratégia, caso contrário têm de ser ensinados. De seguida, o professor, tem de indicar ao aluno de forma clara e específica os benefícios que ele terá se aprender a utilizar a estratégia. Na terceira fase, o professor, ao demonstrar a utilização de uma estratégia, deve: explicar de forma cuidadosa o processo de resolver um problema; deve apresentar exemplos de utilizações apropriadas e não apropriadas de uma estratégia, para o aluno perceber a diferença entre utilizar correcta ou incorrectamente a estratégia; depois da demonstração, o professor deve questionar os alunos, para verificar se a estratégia foi ou não percebida. Na quarta fase, os alunos devem ser encorajados a memorizar os passos de uma estratégia, pois facilita a sua utilização. Na última fase, o professor deve estar atento aos sinais que indicam que os alunos sabem utilizar a estratégia e realizar uma avaliação. Se os alunos não atingiram o objectivo, o professor deve permitir mais momentos de prática.

Friend e Bursuck (1995), citados por Martins (2000), apresentam cinco maneiras de providenciar a prática guiada e independente das estratégias de aprendizagem: utilizar materiais motivantes, adequados ao nível de realização do aluno; ajudar verbalmente, no início, e posteriormente permitir uma prática independente; encorajar os alunos a auto-avaliarem-se; elogiar os alunos apenas quando é merecido, encorajar o auto-reforço e a responsabilização pelos seus sucessos e falhanços.

Sabendo que as estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem, quer se trate ou

não de ficção, poderão seguir-se as sugestões apresentadas por Sim-Sim (2007), para o desenvolvimento de competências específicas de compreensão de textos.

Sim-Sim (2007, p.17), sugere três estratégias a utilizar antes de iniciar a leitura: explicitar o objectivo da leitura do texto; activar o conhecimento anterior sobre o tema; antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.

No sentido de garantir a eficácia do uso de estratégias de abordagem do texto, far-se-á uma auto-monitorização da leitura, com base numa lista de auto-verificação.

Autores como Cassidy e Baum (1989, citados por Solé, 1999), sugerem que o professor formule questões concretas, no sentido de ajudar os alunos a intencionalizar a sua leitura, melhorando a compreensão do texto.

Cooper (1990) sugere uma sequência de perguntas para promover a construção de significado da história:

– Onde ocorre esta história?

– Em que época tem lugar?

cenário

– De que fala a história?

– Quais são as personagens da história?

– Qual é personagem principal?

personagens

– Têm algum problema as personagens da história?

– Qual é o problema fundamental nesta história?

– Que te parece que pretendiam as personagens?

problema

– Quais são os feitos/factos importantes nesta história?

– Como resolveram o problema as personagens da história?

acção

resolução

– Que tenta comunicar-nos a história?

– Que lições/moral podemos extrair da história?

tema

(Cooper, 1990, p. 343, citado por Solé, 1999)

É durante a leitura que a actividade compreensiva é determinante. As estratégias usadas durante o processo permitirão aos alunos fazer inferências, interpretações e tirar conclusões, ou seja, ter um controlo activo da compreensão do texto.

À medida que os alunos ouvem o texto, os elementos textuais e contextuais activam os seus esquemas de conhecimento, fazendo-os questionar-se sobre o conteúdo do texto, antecipando um possível desenvolvimento e desenlace.

As estratégias utilizadas depois da leitura, segundo Sim-Sim (2007), permitirão, por um lado a extracção/identificação da ideia principal e por outro o reconto e e/ou resumo, aspectos considerados fundamentais para uma compreensão plena do texto.

Sim-Sim (2007, p.22), sugere as seguintes estratégias a utilizar depois da leitura: Formular questões sobre o lido e tentar responder; Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; Discutir com os colegas o lido; Reler.

O professor deve dar uma definição clara do que é a ideia principal e de como chegar a ela. A maneira mais fácil será explicando, aos seus alunos, que para aceder a ela, deverão perguntar-se – "*Qual é a ideia/coisa mais importante que o autor quer dizer-nos no texto?*" Aulls (1990) e Cooper (1990).

Identificar a ideia principal de um texto é fundamental para que o aluno possa realizar outras actividades de análise e síntese, como os mapas conceptuais, resumos, tomar notas e sublinhar.

O reconto consiste, basicamente, em que o aluno leia um texto ou uma história e a conte por palavras suas, podendo fazer-se oralmente ou por escrito em função das idades dos alunos. Esta técnica supõe uma reorganização e reestruturação do texto por parte do aluno, revelando a sua interpretação e compreensão da história.

São vários os estudos (Morrow, 1985, 1986; Pellegrini e Galda, 1982; Kapines *et al*, 1987; Rose *et al*, 1984 e Gambrell *et al*, 1989, citados por Giasson, 1993, p.150) que apontam para progressos significativos na compreensão da história, - tanto em quantidade como na qualidade – na sensibilidade à estrutura narrativa e na desenvoltura da linguagem oral que esta actividade promove.

Tal como é importante que antes de iniciar a leitura de um texto o aluno se centre nos objectivos da leitura que vai realizar, após a leitura, é fundamental que auto-monitore o que compreendeu sobre o texto lido, preenchendo uma lista de auto-verificação da leitura.

Sub-Capítulo 3 - As dificuldades de aprendizagem específicas e o auto-conceito

2.3.1. Definições de auto-conceito

Ao longo do tempo, foram surgindo diferentes teorias do auto-conceito, no entanto não existe uma única definição unanimemente aceite do termo, porque o seu estudo esteve sujeito a vários enfoques conforme as diferentes perspectivas teóricas.

Para Jersild (1952) “o auto-conceito é uma construção simbólica trazida até à pessoa, durante um período de anos, após o nascimento, que é um produto de processos psicológicos de atenção, percepção, aprendizagem e memória, tal como são correntemente concebidos” (citado por Gurney, 1988, p. 12).

Hattie (1992, p. 96) definiu auto-conceito como “uma cadeia de crenças que nós temos sobre nós próprios e a relação entre essas crenças”.

Rosenberg (1979), citado por Hattie (1992, p. 38), fixa-se na ideia de que “o auto-conceito é a totalidade dos pensamentos e sentimentos individuais referentes a si próprio como objecto.”

Lewin (1936) apoia na sua teoria a ideia de que “o auto-conceito é um processo funcional de causalidade, dinamicamente activo, que através de um mecanismo de espaço vital, dá continuidade à personalidade” (Burns, 1990, p. 33).

Burns (1990, p.34) cita, também, a definição de Raimy (1945) que considera o auto-conceito “um sistema conceptual aprendido que funciona como objecto no campo perceptual” e ainda que “o auto-conceito da pessoa é ela mesma segundo o seu ponto de vista e não um mero conglomerado de conceitos isolados, sobre si própria, mas uma inter-relação desenhada de todos eles”.

Snygg e Combs completam esta ideia definindo o auto-conceito como “uma organização estável importante e característica composta pelas percepções que parecem ao indivíduo ser ele mesmo” (Burns, 1990, p. 36).

Burns (1990, p. 37) apoia também a conceptualização de Rogers (1951) que vê o auto-conceito como uma “configuração organizada das percepções do eu.” Este autor usa o termo auto-conceito para se referir ao modo como a pessoa se vê e se experimenta.

Burns (1990) defende que o auto-conceito pode também ser visto como “o conjunto de atitudes do eu em relação a si próprio” (p. 53). Sendo assim, pode ser definido como “uma abstracção que todos os seres humanos desenvolvem em relação

aos atributos, às capacidades, aos objectos e às actividades que possuímos e perseguimos, à volta da qual se agrupam os valores derivados das experiências sociais”(p.53).

Segundo Epstein (1973), citado por Curry & Johnson (1992, p. 41), o “auto-conceito é uma auto-teoria que o indivíduo constrói inadvertidamente sobre si mesmo, enquanto indivíduo funcional e experimentador. Faz parte de uma longa teoria que ele abraça por respeito a um alinhamento de experiências significantes.”

Por seu turno, Bednar (1996, p. 9), refere Bandura (1986) ao afirmar que “os indivíduos adquirem gradualmente crenças acerca de si próprios que são reflexo do modo como são tratados no meio social.”

2.3.2. Aspectos de análise do auto-conceito

Analisando a ideia de Curry & Johnson (1992), podemos afirmar que as crianças são participantes activos no desenvolvimento da percepção do eu. A forma como se vêem não é apenas o espelho da forma como os outros a vêem, mas depende também das experiências que efectuaram, dos cuidados que lhes foram dispensados para o seu desenvolvimento e do meio ambiente que as rodeia. Das experiências efectuadas nasce o sentido de eficácia e controle considerados por Curry & Johnson (1992) como uma dimensão crítica da auto-avaliação, que é um factor crucial no fenómeno do auto-conceito. Este sentido de eficácia na criança, nasce, em grande parte, da resolução de problemas sociais e do controle que possui sobre as matérias sociais. O indivíduo é, pois, funcional e experimentador e parte integrante de uma teoria que tem por base o alinhamento de experiências significantes.

Analisando de forma mais profunda as nossas concepções do eu, vemos que são avaliações cognitivas, expressas em termos de expectativas, descrições e determinações integradas nas variadas dimensões que atribuímos a nós próprios. Esta integração é feita através da verificação, da consistência, da complexidade e do desenvolvimento do eu actual. Essas avaliações cognitivas, das nossas próprias dimensões, podem ser consistentes ou inconsistentes, de acordo com o tipo e com as proporções de confirmações e não confirmações que recebem, dos outros ou de si próprios.

Gergen (1970), referido por Bednar (1996), alargou esta ideia, demonstrando com os seus estudos que também as nossas percepções sobre os outros podem influenciar a percepção do nosso eu.

O indivíduo procura a maximização das confirmações do auto-conceito, por parte dos outros, agindo de modo calculado. Mas, “*nem todas as confirmações vêm dos outros*” (Bednar, 1996, p.50), pois só, se o próprio, valorizar os aspectos do auto-conceito, eles afectarão a auto-valorização.

Como processo, o auto-conceito, pode derivar do comportamento sendo, ao mesmo tempo, o seu guia, mediador e regulador. Todavia, como afirmaram Ryle (1949) e Segal & Stacy (1975) “*as nossas concepções do eu podem afectar o modo como nos comportamos, mas não governam o nosso comportamento*” (Hattie, 1992, p. 99).

O auto-conceito pode ser influenciado pela situação e pelos outros significantes mas, nem só o ambiente nem só o indivíduo são os controladores e/ou a fonte do auto-conceito existindo uma interacção de diversos factores.

Cushman (1990) e Singer (1980) relacionaram o auto-conceito com a cultura, pois consideraram-na como parte integrante da nossa experiência e determinante para o auto-envolvimento. Este relacionamento pôde ser encontrado uma vez que existem elementos comuns em todas as auto-concepções individuais definidoras da cultura própria de cada um. Sob este ponto de vista podem considerar-se como as primeiras fontes de auto-conceito o indivíduo e a cultura.

Gergen (1982) considera que o auto-conceito pode modificar-se devido às avaliações sociais dos outros, à auto-observação, aos papéis que representa e pela comparação social. A revisão de memórias de acontecimentos passados consigo mesmo pode também modificá-lo pois muitos dos factos da vida poderão, provavelmente, chocar com a síntese das concepções do eu.

Após esta análise, baseada no constructo do auto-conceito, podemos concluir que:

- O auto-conceito pode ser influenciado pelas situações vividas e pelos outros significantes;
- Está ligado à cultura, difere ao longo das gerações e muda com a idade;
- O auto-conceito e as realizações não são estáticos, devendo existir muito *feedback* entre as suas variáveis;
- O auto-conceito providencia uma cadeia mental, preparando a pessoa para responder de acordo com as expectativas de sucesso, aceitação e força pessoal;

- Muitos psicólogos contemporâneos sustentam a ideia de que o auto-conceito é um factor chave na integração da personalidade, na motivação da conduta e contribui para uma boa saúde mental.
- Os teóricos consideram o auto-conceito como o objecto mais importante e central dentro da experiência de cada indivíduo, devido à sua primazia, centralidade, continuidade e importância em todos os aspectos da conduta, funcionando como mediador entre estímulo e resposta.

2.3.3. Desenvolvimento do auto-conceito

O auto-conceito define-se como a percepção que um indivíduo tem de si próprio nas mais variadas facetas, sejam elas de natureza social, emocional, física ou académica (Serra, 1988).

O mesmo autor refere ainda que o auto-conceito influi na motivação, necessidades, atitudes, personalidade e na relação do sujeito com o meio, tendo assim grande importância na vida de cada um e também nos comportamentos inadequados.

A formação do auto-conceito tem a ver com a capacidade que cada indivíduo tem de se observar a si próprio, abstraindo-se dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros em relação a si.

Simões e Serra (1987), afirmam que o auto-conceito é considerado como uma das variáveis psicológicas que afecta directamente o comportamento, os desempenhos e o ajustamento individual.

Moreira (2003), corrobora esta opinião ao afirmar: “A forma como a criança se vê a si própria em diversos domínios influencia a forma como ela age, e a forma como age vai, por sua vez, influenciar as auto-percepções.” (p. 95).

Segundo Serra (1988), existem quatro formas que têm influência na construção do auto-conceito, cujas características poderão ser positivas ou negativas:

- O modo como o sujeito é visto pelos outros, a que Sheveanger e Shoeneman (1979), citados por Serra (1988), designam por fenómeno de espelho; ou seja, a pessoa imagina-se a si própria pela forma como os outros a vêem e consideram.
- A noção que o indivíduo possui das suas competências em determinadas situações; isto é, se executará bem ou mal determinada tarefa.
- A comparação dos seus procedimentos com os dos seus pares; ou seja comparar-se às pessoas com quem mais se identifica;

- A avaliação de determinados comportamentos em função dos valores do grupo ou meio em que está inserido.

O mesmo autor refere ainda que, o auto-conceito é estruturado pelas auto-imagens, auto-estima, auto-conceito real, auto-conceito ideal e as identidades.

Assim, as auto-imagens correspondem às percepções que o indivíduo tem de si próprio ou o que julga ser. A auto-estima consiste na avaliação ou juízo de valor que o indivíduo faz de si próprio, das suas virtudes e competências.

As pessoas de auto-estima elevada consideram-se eficazes e competentes naquilo que elaboram. As pessoas de auto-estima baixa têm tendência a auto-desvalorizarem-se.

O auto-conceito real corresponde à descrição de como o indivíduo se julga numa escala de auto-conceito. O auto-conceito ideal corresponde à descrição feita em função daquilo que o indivíduo gostaria de ser.

O mesmo autor, diz que, o grau de aceitação tem a ver com a diferença que existe entre o auto-conceito real e o auto-conceito ideal e que quanto menor for a diferença entre os dois, maior é a auto-aceitação.

As identidades têm a ver com valores que a sociedade adopta ou rejeita em determinada época.

O papel dos pais ou seus substitutos é crucial na formação do auto-conceito da criança, desde os primeiros anos de vida, uma vez que com eles passa a maior parte do seu tempo.

As crianças a quem foram valorizadas as primeiras vitórias, as primeiras autonomias, os primeiros sucessos, são crianças que alimentam a seu respeito expectativas mais positivas. Estas crianças, ao entrarem no jardim-de-infância ou na escola (não podemos esquecer que existem crianças que ingressam no 1º ciclo, sem terem frequentado o ensino pré-escolar), estão mais providas para continuarem, sem perturbações, a construção do seu auto-conceito.

Pestana (1990) diz que existem também outros factores de primordial importância na construção do auto-conceito; a comparação com os outros, o efeito dos desempenhos e o seu reconhecimento por parte dos outros significativos, a identificação com modelos, as opiniões e os valores das figuras parentais e o papel do educador de infância ou professor.

A comparação com os outros diz respeito às primeiras competências sociais adquiridas através do contacto com os seus pares. No contexto social, estes têm um

papel regulador e a construção da auto-imagem por parte da criança, resultará em grande medida, do contacto com os colegas.

Não será por mero acaso que, ao estarmos inseridos em determinados grupos, nos sentimos bem e à vontade, enquanto noutros nos sentimos constrangidos.

O efeito dos desempenhos e o seu reconhecimento por parte dos outros significativos, tem a ver com o apreço e confiança demonstrados pelos desempenhos da criança. Não é suficiente conhecermos os sucessos e as dificuldades da criança, é necessário e importante demonstrar alegria pelos seus sucessos e convicção de que as dificuldades serão ultrapassadas, bem como, disponibilidade para ajudar a superá-las.

A identificação com modelos, tem a ver com as pressões a que as crianças estão sujeitas e que muitas vezes lhes produzem sentimentos de insegurança e infelicidade. Existem, actualmente, crianças que passam muitas horas à frente do televisor, no entanto, podemos constatar que a influência neles exercida por certos programas não será a mais desejável.

As opiniões e os valores das figuras parentais, diz respeito às valorizações e desvalorizações que os pais das crianças fazem. Assim, a criança valoriza ou desvaloriza; a forma de vestir, o desporto, a escola, a manifestação de carinho, em função do valor que os pais atribuem. A criança valoriza-se a si própria, na medida em que sente que corresponde à filha ou filho sonhado.

O papel do educador de infância e do professor, são factores cruciais a ter em conta na formação do auto-conceito da criança. Estes adultos, muito significativos para a criança, podem contribuir para uma melhoria do auto-conceito através do papel que desempenham. Ao reforçarem, estimularem e elogiarem as realizações da criança; ao alertarem os pais de que estes devem prestar atenção a determinadas reacções e também valorizar os desempenhos da criança, estão a contribuir para essa melhoria.

Parece-nos que os educadores e professores deverão possuir saberes pedagógicos e científicos, contudo, será imprescindível a um bom exercício de funções, o gosto pelas práticas pedagógicas.

2.3.4. Constituintes do auto-conceito

Existem diferentes facetas do auto-conceito, com diferentes hierarquias.

Embora o conhecimento sobre a estrutura do auto-conceito seja vago, Rosenberg (referido por Hattie, 1992, p.59) defende que, as facetas do auto-conceito são

centralizadas de modo desigual, estão hierarquicamente ordenadas, podem ser vistas tanto de forma global como específica e podem fazer parte do social externo e do psicológico interno.

Para melhor compreender a hierarquia existente nas diferentes facetas do auto-conceito reportamo-nos ao modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976) representado na fig. 1.

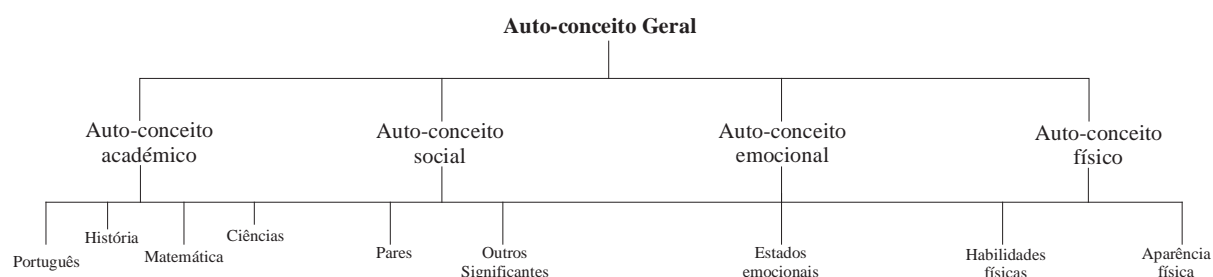


Fig. 1 - Modelo hierárquico para organização do auto-conceito, adaptado por Hattie (1992) do modelo proposto por Shavelson, Hubner e Stanton (1976)

Segundo o modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), adaptado por Hattie (1992), no topo da classe hierárquica encontra-se o auto-conceito geral, sendo que este se pode dividir em facetas académicas e não académicas que por sua vez se podem ramificar. O auto-conceito académico decompõe-se nas diferentes áreas consideradas relevantes para a vida académica. O auto-conceito académico pode dividir-se em auto-conceito social, emocional e físico. Que também podem ser dissociados em facetas mais específicas, sendo compostas pelas percepções das características e habilidades das pessoas, pelos conceitos e determinações do eu em relação a si próprio. Abrangem ainda as qualidades valorizadas, associadas com as experiências, os objectos, as metas e os ideais, aos quais a pessoa atribui valores negativos ou positivos.

O conceito do eu pode estar ligado, como referiram Curry & Johnson (1992), a diferentes partes de nós: ao corpo, à mente, às performances pessoais, à roupa que usamos e aos nossos ancestrais com quem nos identificamos. Os nossos sentimentos podem ser diferenciados para cada um desses componentes.

Uma das primeiras proposições de Sullivan (1962), mencionado por Bednar (1996), aponta para a ideia de que o auto-conceito é constituído, em larga escala, pelo efeito aprazível dos outros significantes.

Assim sendo, será pertinente explorar a ideia da importância das interações do eu com o meio ambiente, nas auto-concepções futuras e consequente influência no seu comportamento.

Curry & Johnson (1992, p.7), explicam, de forma esquemática, o papel das interações sociais na formação do auto-conceito e a influência nos comportamentos futuros. Assim, o eu activo e os conceitos sobre o eu, estão interligados no desenvolvimento da personalidade da criança. O seu eu actual - incluindo o aspecto físico, emocional, temperamental e social - influencia o comportamento da criança e a resposta que os outros lhe dão, o que, por sua vez, estimula a forma como a criança se vê, ou seja, o conceito que forma de si própria. Essas auto-concepções, por seu turno, combinadas com as características pessoais, vão concorrer para o seu comportamento e assim sucessivamente.

Higgins, Klein & Strauman (1985), referidos por Bednar (1996, p.39), alargaram a ideia do auto-conceito definindo-lhe mais duas classes, para além do eu actual.

Deste modo, o auto-conceito é constituído por:

- O eu actual (a performance das habilidades);
- O eu ideal (representando as características que a pessoa gostaria de possuir como a concepção ideal);
- O eu provável (representando as características que a pessoa, de forma razoável, espera alcançar).

Como temos vindo a observar, são três os factores essenciais na concepção do eu: as expectativas, as descrições e as determinações. Estes aspectos, por seu turno, podem envolver percepções, avaliações, capacidades, atitudes e expectativas. O nosso auto-conceito deriva das avaliações que fazemos acerca das próprias crenças e do conhecimento dessas expectativas, descrições e determinações.

Já numa perspectiva filosófica e segundo James (1890) referenciado por Hattie (1992, p.58), o auto-conceito tem quatro constituintes: corpo e matéria, o social, o espiritual e o ego puro. O auto-conceito é “*a soma de todos esses atributos*”.

Burns (1990, p.52), tenta clarificar, também de forma hierárquica, a série de termos que aparecem em muitos dos escritos de psicologia.

Deste modo, na parte superior deste constructo ordenado, aparece o eu global, possuidor de um sentido de continuidade que, segundo Burns (1990, p.52), foi apelidado por James de “fluxo da consciência”, equivalente à totalidade e singularidade da pessoa. Este eu global abarca dois aspectos referidos por James:

- O eu enquanto conhecedor (o processo de experimentar activamente);
- O eu enquanto conhecido (o conteúdo desse experimentar).

Esta capacidade humana de sujeito experimental é básica para a consciência que nos permite a identidade do nosso eu. Neste aspecto do eu global, o auto-conceito é a determinação, o conceito e a avaliação que o indivíduo tem e faz de si próprio, incluindo a imagem que crê que os outros têm dele e a imagem daquilo que desejaria ser, de acordo com a experiência meio-ambiental avaliada pessoalmente. Podemos, então concluir que, o auto-conceito não é composto por um único elemento. Os indivíduos possuem um amplo leque de auto-conceitos, em relação às suas percepções específicas.

2.3.5.Características do auto-conceito

O auto-conceito faz parte do constructo cognitivo. Envolve mais do que o conhecedor e aquilo que é conhecido, pois, está, também, relacionado com o processo de conhecer. Não o processo de conhecer tudo sobre si próprio, mas a avaliação sobre os aspectos do eu, considerados salientes para o conhecedor. Esta flexibilidade varia de acordo com a individualidade e integra diferentes dimensões da avaliação.

O *feedback* dado pela avaliação do eu, que pode ou não ser válido, é o efeito mais profundo e unificador na concepção do eu.

Hattie (1990) baseia-se na noção de pessoa como avaliador cognitivo. As avaliações pessoais prendem-se, como já focámos, com as descrições e as expectativas que atribuímos a nós mesmos. Essas atribuições podem afectar o modo como construímos o nosso mundo e a nós mesmos em situações sociais e no modo como interpretamos esses acontecimentos.

Destas afirmações podemos retirar uma das características essenciais do eu: o eu não é estático, é activo.

Shavelson et al. (1986), segundo Hattie (1992, p.76), descreve o auto-conceito como *“um constructo organizado, multifacetado, hierárquico, sólido, em desenvolvimento, avaliativo e diferencial de outros constructos.”* Os aspectos diferenciáveis do auto-conceito estão presentes, sobretudo, nos níveis mais baixos da hierarquia. No entanto, e segundo Goldenstein (1939), Rogers (1954) e Murphy (1947) referidos por Hattie (1992, pp. 95 - 96), esses aspectos podem ser vistos como porções interligadas, todas com um grande potencial de influência umas sobre as outras em momentos específicos e determinantes.

No seguimento desta ideia, Hattie (1992, p.99), cita Markus & Wurf (1987), para os quais *“o auto-conceito pode, então, ser visto como dinâmico, como uma força activa, eficaz e capaz de modificações.”* Ele explica o paradoxo entre estabilidade e mudança, fundamentando-se na ideia de *“auto-conceito de trabalho”*, expressa por Markus & Kunda (1986), referente a *“uma estrutura organizada e configurada do auto-conceito determinada pelos acontecimentos sociais do tempo presente.”* Segundo estes autores, o *“auto-conceito de trabalho pode mudar, mas nem todo o auto-conceito muda”* possuindo um grau de consistência que permite predizer o indivíduo e a sua conduta. O auto-conceito converte-se então, como afirma Burns (1990, p.39), no *“determinante mais significativo das respostas ao meio ambiente”* sendo o *“governante das percepções e significados atribuídos ao meio”* e emerge da necessidade de ser valorizado pelos outros.

Burns (1990, p.48) cita Epstein (1973) como suporte desta ideia, afirmando que *“a teoria do indivíduo acerca do eu capacita-o para organizar e interpretar a experiência sem a qual seria impossível actuar de modo eficaz face à estimulação complexa do meio ambiental.”*

O auto-conceito é, assim, uma abstracção interna, relativamente estável, ordenada e hierarquizada, consistindo naquilo que o indivíduo considera como sendo ele: aspectos físicos, sociais, emocionais, acções, competências e características.

2.3.6. O auto-conceito académico

“O auto-conceito académico refere-se à auto-percepção de competência na área escolar” (Moreira, 2003, p. 97).

O auto-conceito académico é um dos aspectos do auto-conceito geral e diz respeito às várias áreas académicas, ou seja, tem a ver com as percepções e avaliações das capacidades que o aluno julga possuir para desempenhar as actividades escolares em cada uma das áreas académicas (leitura, matemática, ...), comparando-as com as dos colegas da sua turma ou sala.

Oliveira-Formosinho e Alves-Pinto (1986), referem a existência de trabalhos (Espinar, 1992; Hanford e Hattie, 1982; Jordan, 1981) que confirmam: *“a auto-imagem académica será um mais adequado preditor do sucesso académico do que uma medida geral de auto-imagem”* (p.133).

Assim, um aluno que acredita nas suas capacidades, não receia enfrentar situações novas de aprendizagem e quando não compreende alguma matéria, envida

todos os seus esforços e não desiste enquanto não se sentir capaz de dominar o novo conceito.

Song e Hattie (1984), citados por Simões e Serra (1987), afirmam que estão relacionados com o auto-conceito escolar, as características psicológicas da família (expectativas, interesses, encorajamento, recompensas, punições e avaliação das qualidades da criança) e que estas se encontram indirectamente ligadas aos desempenhos escolares.

Sabemos que é frequente, os pais, reagirem de forma negativa às dificuldades de aprendizagem e insucessos dos seus filhos. Muitas vezes, sem intenção, os pais contribuem para que a criança interiorize rótulos negativos (preguiçoso, não tem jeito para nada, cabeça no ar, não sabe fazer nada...) e os vá tomando como características pessoais, que influenciarão os seus padrões de respostas.

A criança que não confia nas suas capacidades tem medo de falhar e, por isso, mostra-se muito mais ansiosa e insegura numa situação de teste. Esta ansiedade muitas vezes está ligada às expectativas demasiado elevadas por parte dos pais, que dão origem a uma discrepância entre estas expectativas e os desempenhos da criança.

“O auto-conceito escolar está mais ou menos definido no fim do período da escolaridade primária” (Burns, 1982 in Simões, 1987, p.236). Com base nesta afirmação, podemos dizer que, o professor contribui de forma positiva ou negativa, conforme a sua actuação, na formação do auto-conceito académico.

Sendo o objectivo primordial da escola, o desempenho de uma personalidade equilibrada, cabe à escola, aproveitar as experiências da criança e utilizá-las a nível académico e social de forma a promover e facilitar-lhe o desenvolvimento de uma imagem adequada do seu valor e competência. (Oliveira-Formosinho e Alves-Pinto, 1986).

Fontana (1989), refere que:

“Num ambiente escolar que gere boas respostas sociais, também gerará boas respostas académicas. As duas estão unidas, o que não é nada surpreendente, se tivermos em conta que o desenvolvimento social-pessoal, por um lado e o académico, por outro, constituem dois pilares fundamentais que justificam a existência de uma escola. As duas tarefas não são distintas nem estão separadas mas sim, em grande medida, uma apoia e informa a outra” (p.59)

Se o professor consegue estabelecer uma boa relação com os alunos, a escola terá boas possibilidades de funcionar bem. Assim, muito dependerá da personalidade de cada professor e da sua própria actuação.

O currículo pode ter também um papel relevante, na medida em que, se é percebido pelos alunos como interessante e adequado às suas necessidades, é menos provável que se produzam situações de aborrecimento e frustração. É necessário ter em conta que alguns alunos estão interessados numa formação académica, outros nem tanto e ambos têm o mesmo direito, por isso, a escola deve aceitar e dar respostas a essas diferenças.

Como o professor é um dos adultos mais significativos na vida da criança, a ele compete fazer o possível para ajudar os seus alunos a desenvolver o auto-conceito positivo. Para isso, deverá dar-lhes oportunidades de experimentarem o sucesso académico. Não esquecendo porém, que os elogios e o estímulo serão os melhores indicadores de que o rendimento escolar do aluno apresenta aspectos aceitáveis e susceptíveis de aperfeiçoamento. As tarefas escolares de acordo com o nível de competência, serão a melhor forma de levar o aluno, a reconsiderar a percepção que possui de si próprio.

Fontana (1989), afirma:

“Ao trabalhar com os níveis diferentes de aptidão, o professor deve assegurar-se de que os critérios de êxito não são os mesmos e variam conforme as possibilidades das crianças e a fase particular do seu desenvolvimento. Como consequência lógica, os alunos experimentarão, em cada nível um mesmo grau de êxito e auto-realização, que os levará ao mesmo grau de aceitação, tanto das suas próprias aptidões como dos esforços de colaboração por parte do professor. Este, por conseguinte deve estudar as crianças atentamente e mostrar as suas expectativas com respeito a eles, num critério realista e de acordo com o nível de capacidade de trabalho individuais”. (p.25)

O carácter, a atitude e o interesse que o professor mostra pelo aluno e pelas suas tarefas, serão o indício de que, este é aceite e tem importância como pessoa e que estará de boa vontade disposto a ajudá-lo, sempre que necessário.

Parece-nos que no caso das crianças com DAE, é importante que o professor esteja atento, reforce e elogie cada progresso na aprendizagem, mesmo sendo pequeno, para que a pouco e pouco a criança se sinta capaz e fique mais motivada, para resolver os problemas que surgem, nas suas tarefas escolares.

Correia (1991), refere que uma parte dos problemas de aprendizagem da criança, estarão, possivelmente, relacionados com a qualidade de ensino administrado. Isto significa, que há necessidade de uma estreita consonância entre as características de aprendizagem da criança e o tipo de actividades escolares, pois caso contrário, a criança poderá experimentar insucesso escolar. As aptidões e capacidades do professor, o desenvolvimento, por parte do professor, do desenvolvimento normal e diferenças individuais da criança, os preconceitos do professor, materiais desadequados, métodos pouco motivadores e ensino desajustado, são alguns dos factores impeditivos de uma boa aprendizagem.

Correia (1991), diz ainda que:

“De qualquer forma, numa perspectiva educacional, faz sentido que se considere prioritário um ensino individualizado, sistemático e bem planeado, quando se quer tentar suprir os problemas de aprendizagem da criança. Uma aproximação deste tipo, com certeza que maximiza as oportunidades da criança em progredir, quer em termos de aprendizagem, quer em termos de comportamentos.” (pag.93).

As escolas têm o potencial, de dar a todas as crianças, independentemente da sua origem, da sua classe económica ou da sua família, a oportunidade de se inserirem num empreendimento social e pessoal. Os professores conhecem muito sobre a vida das crianças na escola, tendo o potencial de fazer mudanças positivas.

Para alguns dos estudantes, que sofreram devido a ambientes familiares negativos, a escola pode providenciar uma nova arena de relações de amizade e sucesso, sendo o suporte de uma identidade mais positiva.

O período escolar coincide com o desenvolvimento das habilidades essenciais para o estabelecimento do auto-conceito.

A escola permite o desenvolvimento de novas destrezas, pois oferece ao indivíduo mais contextos avaliativos, nos quais se compara com os outros e percebe a avaliação que eles fazem dele. Deste modo, a escola continua e aumenta os processos implicados no desenvolvimento da auto-imagem.

Segundo Higgin & Parsons (1983), citados por Curry & Jonhson (1992, p. 75), “... *de uma forma geral, as crianças adoptam o seu auto-conhecimento às expectativas e comportamentos dos seus professores.*” A habilidade desse professor “*prende-se com o facto de ser capaz de identificar as necessidades e esforços desenvolvimentais.*” (Roseu, 1972, citado por Curry & Jonhson, 1992, p. 93).

Os comentários usuais que fazem, os professores, nos acontecimentos diários estão carregados de conteúdos avaliativos e emocionais. É necessário ter cuidado com estes comentários pois, as crianças entram no meio escolar com um auto-conceito já formado mas susceptível, ainda, de modificações. São os professores, com a sua aura de sábios, autoridade e avaliação, os outros significativos que alimentam o auto-conceito dos alunos.

A escola oferece novos modelos de papéis, no grupo de companheiros, carregados de novas exigências. Estes modelos proporcionam normas que servem para a criança se avaliar. Os amigos são, sem dúvida, os olhos pelos quais a criança se passa a julgar a si própria. Neste sentido, o trabalho de pares ou em pequenos grupos que inspiram a cooperação são excelentes facilitadores das relações de amizade.

Davidson & Lang (citado por Curry & Jonhson, 1992, p. 307) afirmaram que *“é essencial que os professores transmitam sentimentos positivos aos seus alunos, fortalecendo, deste modo, não só as suas auto-valorizações positivas, mas também estimulando o crescimento académico e inter-pessoal.”*

Pode-se oferecer orientação pessoal aos alunos para ajudá-los a melhorar os seus auto-conceitos. Nesta orientação, o professor, deve ter uma postura na qual evita a avaliação aberta ou juízos. O seu objectivo é compreender os sentimentos do aluno e aceitá-lo sem colocar condições para essa aceitação.

Devido à origem social do auto-conceito, a qualidade do meio-ambiente inter-pessoal dentro da sala é, também, controlador das atitudes que muitos alunos têm acerca de si mesmos. A relação professor/aluno está penetrada pelo professor, pelo seu ponto de vista geral e a sua filosofia.

A investigação aponta para o facto de que, os auto-conceitos positivos, dos professores, facilitam não só a sua tarefa na turma, enquanto guias confiáveis, sem ansiedade e respeitador em relação à aprendizagem, mas também o trabalho do alunos que floresce, em todas as instâncias, quando estabelece uma relação com alguém que projecta confiança e fé na sua capacidade e cria em ambiente cálido e receptivo, fortalecendo a auto-imagem do aluno como pessoa com valor. As expectativas, que gera este tipo de professor, levam a um auto-conceito e a um rendimento mais alto por parte do aluno.

O auto-conceito é um elemento onnipresente e integral de toda a situação de aprendizagem. Desempenha uma função inevitável nos resultados e nas condições de aprendizagem, quer queira ou não o professor.

É também claro que os métodos de ensino e as técnicas de orientação utilizadas se podem adaptar de modo a provocar mudanças definitivas e a direcção desejada, nos auto-conceitos dos alunos.

2.3.7. Auto-conceito e dificuldades de aprendizagem

Existem estudos que mostram que os alunos com dificuldades de aprendizagem manifestam um auto-conceito mais baixo, porque eles talvez tenham consciência de que as suas aprendizagens escolares não correspondem às expectativas dos pais e professores (Siulverman e Zigmond, 1983 in Simões e Serra, 1987).

No entanto, há outros estudos que revelam que as crianças com dificuldades de aprendizagem são capazes de retirar indicações positivas para a sua auto-imagem, nas áreas extra-escolares (Chapman e Boersma, 1980 in Simões e Serra, 1987).

Contudo, grande parte dos estudos mostra que os alunos com dificuldades de aprendizagem têm percepções mais negativas das suas capacidades escolares do que os alunos com níveis de realização escolar normal (Chapman e Boersma, 1908 e 1983; Marsh, 1984; Song e Hattie, 1984; in Simões e serra, 1987).

Simões e Serra (1987) referem que o auto-conceito escolar é mais negativo em crianças mais velhas e com níveis de realização escolar mais baixos, talvez por terem mais experiência de insucesso escolar.

Os mesmos autores, referem ainda que, para uma criança que atribui demasiada importância ao seu sucesso escolar, um aumento do auto-conceito escolar negativo, vai influenciar negativamente o seu auto-conceito geral. Deste modo, o valor pessoal dessa criança será determinado pelos seus resultados escolares.

Como já referido, o auto-conceito influencia o rendimento e aprendizagem escolares. Neste sentido, existem crianças que ao apresentar-se-lhes uma tarefa dizem logo: *não sei fazer; não consigo fazer isto ou não sou capaz*, mesmo antes de analisarem.

As auto-percepções negativas que essas crianças fazem dos seus desempenhos vão limitar e influenciar o seu comportamento e ao mesmo tempo interpretar, de forma errada, acções dos outros (o professor vai perguntar-me para mostrar aos outros que eu não sei, o professor está sempre a ralhar-me).

Estas auto-percepções negativas, vão influenciar os níveis de realização escolar, na medida em que, estas crianças estão menos motivadas, o que dará origem a diminuição de esforço e persistência.

Um auto-conceito negativo pode ter mais influência no insucesso escolar, do que as dificuldades de origem intelectual. (Simões e Serra, 1987).

Chapman e Boersma (1980), citados por Simões e Serra (1987), põem em evidência que, no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o auto-conceito é mais do que o reflexo dos resultados escolares e que a auto-percepção negativa, numa das áreas académicas, pode generalizar-se a outras, levando estes alunos a desenvolver expectativas e atitudes negativas, no que se refere à escola.

Muitas crianças com DAE têm sentimentos de valorização pessoal negativos, por causa das repetidas experiências de insucesso e frustração escolares, o que faz com que, algumas delas, se recusem a desempenhar uma tarefa com medo de fracassar. Por isso, são fundamentais as atitudes positivas, em relação a estas crianças, para que se sintam seguras e confiantes, nesse meio-ambiente. Essas atitudes positivas deverão partir dos outros colegas, dos professores e da própria escola. Esta atitude positiva, vai para além das crianças se sentirem aceites, elas devem sentir-se encorajadas a cooperarem com os colegas, com base em parcerias completas.

Um suporte efectivo às crianças, que falham nas áreas académicas básicas (como na leitura, na escrita e na matemática), é essencial, caso contrário, elas vão experimentar baixos níveis de auto-conceito, sentindo-se alienadas do sistema escolar. Para apoiar estas crianças, além dos recursos (sociais, psicológicos e materiais), julgamos serem essenciais algumas modificações nas práticas educativas, não só a nível de escola, como na sala de aula e nas atitudes ou performances dos professores.

Assim, a nível de escola, sugere-se:

- A escola deve promover interações entre os pais e professores, pois, potencialmente, estará a promover o auto-conceito nos alunos. Num esforço mais cooperativo, entre os dois grupos chave, dos outros significantes da vida das crianças, contribuir para o desenvolvimento do seu auto-conceito.
- A escola deve operar mudanças no currículo geral da escola, para maior assistência ao desenvolvimento e aumento do auto-conceito nas crianças com DAE. Deve passar-se, de um currículo que coloca maior ênfase no plano intelectual, para um currículo, também preocupado com o desenvolvimento

cognitivo, emocional, espiritual e físico, tornando-o mais relevante para a individualidade das crianças.

- A escola deve ser democrática no sentido de respeitar a individualidade de cada um e contribuir para uma autonomia pessoal gradual.
- A escola deve planificar actividades extracurriculares no Projecto Educativo da escola, que permitam ao aluno com DAE, actuar em diferentes meios e áreas, podendo, assim, experimentar sucessos, pois as oportunidades para o aumento do auto-conceito surgem, de forma particular, no seguimento de actividades extracurriculares na escola, que é um tempo de maior relaxamento para professores e alunos e os grupos são mais pequenos, permitindo um acompanhamento, mais individualizado, por parte do professor. Como, usualmente, estas actividades são de participação voluntária, o aluno e o professor, bem como, todos os seus participantes, estarão mais comprometidos e empenhados na sua realização.
- A escola deve organizar actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da escola.
- A escola deve planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de ocupação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas, bem como à organização de grupos de alunos e individualização do ensino.
- A escola deve estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicos, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante.
- A escola deve conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, sem prejuízo de orientações genéricas definidas pelos serviços do Ministério da Educação, de acordo com interesses, motivações e componentes vocacionais dos alunos com NEE.
- A escola deve, ainda, promover interacções positivas e relações de amizade, confiança e respeito mútuo, entre os professores e todos os profissionais, que nela colaboram.

Em relação à sala de aula, no sentido de desenvolver o auto-conceito nas crianças com DAE, pensamos ser pertinente, desenvolver os seguintes princípios:

- Os objectivos traçados devem ser dirigidos para empreendimentos cognitivos, adaptados às diferenças individuais. Devem, também, estar adequados ao nível de desenvolvimento actual da criança mas, estimulando-a a seguir sempre mais adiante, não devendo ser nem demasiado simples, nem demasiado complexos.
- As intervenções devem ser utilizadas para, promover a independência e a integração de aptidões, através dos diversos domínios de desenvolvimento e contextos ambientais e devem ser utilizadas, com base nos padrões de resposta e história de aprendizagem da criança.
- As actividades e estratégias propostas devem ser significativas para a criança e devem ser utilizadas para promoção da aquisição, fluência, manutenção e generalização de aptidões prioritárias.
- Estabelecer um clima de inter-relações, professor/aluno e aluno/aluno, positivas, de confiança e de respeito mútuo.
- Utilizar, sempre que possível, *feedback* e reforço positivo, evitando tanto quanto possível, as punições e os sentimentos.
- Estabelecer rotinas claras, para que, os alunos se sintam mais seguros e confiantes, tornando-se mais empreendedoras e eficazes na concretização dos objectivos e tarefas propostas.
- Estabelecer regras claras, com limites específicos, definidas em comum, para que, todos se certifiquem do seu papel e se possa reforçá-los, sempre que necessário.
- Utilizar estratégias, de ensino mediado por companheiros, para promover comportamentos sociais e de comunicação, em determinadas crianças.

Quanto à intervenção do professor, pensamos que, as normas a estar patentes em qualquer intervenção, mas principalmente, naquelas que visam o aumento do auto-conceito, poderão ser:

- Afastar expressões de representação pejorativa da imagem do aluno que os escuta. Não o desqualificar, globalmente, em toda a sua personalidade e muito menos em público.
- Possuir uma imagem clara dos seus valores e qualidades, que serão fruto de uma observação atenta, de consulta e de reflexão que deverão ser anotadas no registo pessoal do aluno.

- Ter desejo de que, os alunos possam interiorizar, conscientemente, uma auto-percepção positiva.
- Aproveitar qualquer boa conduta, por menor que seja, para fazer reflectir o aluno. É a partir de factos reais observados, que lhes podem mostrar a sua condição positiva.
- Dar feedback positivo dos erros. Um *feedback* informativo, sobre as performances dos alunos, ajudam a desenvolver o conceito de habilidade e auto-conceito.
- Demonstrar respeito pelas crianças, como pessoas; este respeito, requer que os professores, encorajem os alunos a tomar, de forma gradual, maior responsabilidade pelo seu comportamento.
- Definir claramente e de forma apropriada os critérios de sucesso. O professor deve ter particular cuidado com os critérios de sucesso propostos para as crianças com DAE, assegurando-se de que são apropriados e claros para a criança. Esta acção só por si, reduzirá a incidência da falha e, citando Gurney (1988, p.88), “*nada cria mais sucesso que o sucesso.*”
- Deve demonstrar competência na escolha de métodos e na sua prática, possibilitando um modelo de aprendizagem apropriado.

Para as crianças com DAE, este relacionamento, tem um impacto mais forte, pois, muitas vezes, eles experimentaram, anteriormente, problemas no seu relacionamento, com os pais e com os outros significantes.

Acreditamos que, o sentido da competência escolar nas crianças será facilitado, quando estas participam em actividades significativas e com objectivos dirigidos a empreendimentos cognitivos. Possuir altas expectativas não é suficiente. Os objectivos educacionais, devem ser adaptados às diferenças individuais, providenciando o suporte para assegurar o sucesso.

Parece ser muito produtivo, criar sucesso para o aluno, numa área de trabalho escolar que ele seleccionou como importante, pois o seu compromisso tenderá a ser mais alto e o impacto do sucesso, no seu auto-conceito, será enorme.

“Promover a auto-estima dos alunos é o objectivo principal de um professor.” (Correia, 2003, p.127), logo, os professores exercem uma influência, negativa ou positiva, determinante. É necessário um trabalho em equipa e na mesma direcção, quando se pretende conseguir um nível significativo de eficácia nos alunos.

A auto-estima, sendo uma atitude básica, influencia o comportamento e também o rendimento escolar dos alunos. As crianças têm que se sentir bem consigo mesmas, para poderem aprender. Por sua vez, o sucesso ou insucesso escolar, concorrem indubitavelmente para a configuração do auto-conceito, o qual acompanhará o indivíduo, ao longo de toda a vida.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Reconhecendo a importância da aprendizagem da leitura, em idade escolar, pelas repercussões que tem no futuro das crianças, considerámos que seria interessante investigarmos a relação que existe entre a leitura e o auto-conceito das crianças, pois na aprendizagem da leitura, para além das variáveis cognitivas, há que integrar as dimensões social e motivacional, para se compreender o comportamento que a criança tem face à leitura.

Tivemos como objectivo procurar as relações existentes entre DAE na leitura e auto-conceito nos seus diferentes domínios comportamentais e verificar se um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura (PIDL) teve um impacto positivo no auto-conceito dos alunos com DAE.

Assim, neste capítulo far-se-á a descrição do desenho da investigação; será definida e caracterizada a amostra, referindo os critérios de selecção; apresentar-se-ão os instrumentos utilizados e os procedimentos usados.

3.1. Desenho da investigação

Numa investigação que utiliza uma metodologia quantitativa, segundo Bell (1997), o investigador recolhe factos e estuda a relação entre eles, realiza medições, com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis.

O presente estudo é predominantemente quantitativo e do tipo quase-experimental, tendo um carácter simultaneamente descritivo. O desenho do estudo é de natureza quantitativa, uma vez que são identificadas as variáveis e experimentadas as correlações entre si e tem simultaneamente um carácter descritivo, com base na Técnica Autodescritiva, atendendo a que o objectivo é descrever comportamentos, atitudes, valores e situações, explicar ou explorar um dado fenómeno (Coutinho, 2005), encontrando relações entre as dificuldades na leitura e os níveis de auto-conceito.

A Técnica Autodescritiva (Mishel, 1973, cit. in Veiga, 1996) permite obter informação acerca de aspectos da personalidade e conduta de um determinado sujeito,

informação essa dada, verbalmente, pelo próprio, sobre o modo como se percebe a si mesmo.

O estudo desenvolveu-se tomando como referência o nível de acuidade de leitura e compreensão de textos, bem como a avaliação do auto-conceito com base nas respostas obtidas, através da Técnica Autodescritiva. Assim, os alunos são submetidos à aplicação de pré e pós-testes, com intervenção intermédia.

A partir das hipóteses de investigação levantadas, seleccionou-se e caracterizou-se a amostra envolvida, aplicaram-se os instrumentos e recolheram-se os dados.

3.2.Objectivos e hipóteses

Os objectivos e hipóteses que orientaram esta investigação, definidos com base nos fundamentos teóricos sobre a problemática em estudo, foram:

3.2.1. Objectivos

- Compreender a relação existente entre as dificuldades na leitura e o auto-conceito dos alunos.
- Implementar um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, em algumas escolas do 1º Ciclo, avaliando a sua implementação.
- Estudar o impacto que um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura teve no auto-conceito (Geral/Domínios comportamentais) dos alunos que nele participaram.

3.2.2. Hipóteses

H₁ - Os alunos com dificuldades na leitura, depois de submetidos a um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, obterão melhores resultados na descodificação da leitura, comparativamente aos pares que dele não beneficiarem.

H₂ - Os alunos com dificuldades na leitura, depois de submetidos a um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, obterão melhores resultados na compreensão da leitura, comparativamente aos pares que dele não beneficiarem.

H₃ - Os alunos com dificuldades na leitura, depois de submetidos a um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, apresentarão um Auto-conceito Geral com níveis mais elevados, do que os pares que não participarem nesse programa.

H₄ - Os alunos com dificuldades na leitura, depois de submetidos a um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, terão níveis superiores de percepção nos

diferentes domínios comportamentais, do que os pares que não participarem nesse programa.

3.3. Identificação das variáveis

As variáveis independentes (vi) deste estudo foram a “Piers- Harris Children’s Self Concept Scale – PHCSCS”, o “Teste de Avaliação das Competências em Leitura”, o “Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura” e a variável dependente (vd) os sujeitos a quem estes instrumentos se aplicaram.

3.4. Amostra

A amostra foi constituída num total de 30 alunos, do universo de 5 escolas públicas, do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do concelho de Braga (Anexo A). Seleccionaram-se 6 alunos de cada escola, com 8 anos de idade, matriculados no 3º ano de escolaridade, sem nenhuma retenção, com um perfil de DAE na leitura, sendo mais tarde subdivididos em dois grupos (Grupo Experimental e Grupo de Controlo). Nessa subdivisão estiveram presentes os seguintes critérios: número igual de sujeitos (15) e nível de leitura idêntico.

3.5. Critérios de selecção

Procedeu-se a uma selecção por conveniência dos sujeitos, pedindo aos Professores Titulares de Turma, que nos indicassem, na sua turma, os 6 alunos que consideravam ter problemas na aprendizagem da leitura. Embora todos os alunos frequentassem o 3º ano de escolaridade, pela primeira vez, nunca tendo sido sujeitos a retenção, apresentavam, no seu rendimento escolar, uma discrepância em relação aos seus pares, pois o seu nível de aquisições no domínio da leitura não correspondia ao ano de matrícula (3ºano).

A colaboração dos Serviços de Psicologia permitiu aferir que o funcionamento intelectual dos sujeitos da investigação se situava próximo da média ou acima da média, constatando, assim, que na selecção da amostra foi tido em conta o Critério de Exclusão previsto na definição de DA do NJCLD, que chama a atenção para o facto de que “as DA não são devidas a défices sensoriais, atraso mental alterações sociais ou emocionais graves ou a condições extrínsecas, como diferenças culturais ou ausência de oportunidades educativas”.

3.6. Instrumentos

Para estudar a relação entre auto-conceito e dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, aplicaram-se dois instrumentos: Escala de Auto-conceito “Piers-Harris 2 – Piers - Harris Self-Concept Scale” (Piers & Herzberg, 2002) e Teste de Avaliação das Competências em Leitura -*Escala de Comportamento Escolar*. Porto: Porto Editora (Correia, 1983), sendo essas competências analisadas de acordo com dois parâmetros de análise: decodificação e compreensão. Ambos os instrumentos foram aplicados em dois momentos (timing): pré e pós Programa de Intervenção nas Dificuldades na Leitura e pretendia-se verificar se os alunos evoluíram ou não nas suas competências em leitura, de um primeiro momento (situação de pré-teste), para um segundo momento (situação de pós-teste), traduzindo-se em alterações significativas nos níveis de auto-conceito dos mesmos alunos.

A escala Piers-Harris 2 foi desenvolvida para aplicação a crianças a partir dos 7 anos e que frequentam pelo menos o 2º ano de escolaridade (tenham adquirido as competências de leitura), mas pode também ser aplicada em adolescentes até aos 18 anos de idade. Desta escala faz parte um questionário com 60 itens de autodescrição, com o subtítulo “A forma como me sinto acerca de mim mesmo”. (Anexo B).

No apurar dos resultados da escala de auto-conceito é necessário analisar o Resultado Total (TOT) da Piers-Harris 2, que é uma medida do auto-conceito geral do sujeito, e as seis escalas de domínios, que incluem Comportamento Ajustado (BEH), Estatuto Intelectual e Escolar (INT), Atributos e Aparência Física (PHY), Ansiedade (FRE), Popularidade (POP), e Felicidade e Satisfação (HAP).

Tendo como objectivo a avaliar as competências em leitura da totalidade da amostra, o Teste de Avaliação das Competências em Leitura, foi aplicado para medir o nível de leitura nos seguintes parâmetros: decodificação e compreensão. Para tornar mais prática a aplicação do teste, optou-se pela utilização de um só texto – Texto 3 (Anexo C) a ser utilizado na situação de pré-teste e pós-teste, no sentido de se poderem comparar os resultados dos dois momentos de avaliação, relativamente aos parâmetros de análise (decodificação e compreensão), ou seja as competências iniciais em leitura (pré-teste) com as competências após a implementação do Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura. Com este teste pretendeu-se verificar se o aluno evoluiu ou não nas suas competências em leitura, de um primeiro momento para um segundo momento, comparando os resultados obtidos do grupo experimental com os do grupo de controlo.

3.7. Procedimento

Inicialmente foi aplicada a escala Piers-Harris 2, de forma individual, respeitando as instruções da mesma.

Explicou-se qual era o objectivo da escala e a utilização dos resultados obtidos. Distribuiu-se o formulário de auto-registo e após o preenchimento dos dados de identificação, foram dadas as instruções gerais (Anexo D) e os itens foram lidos, para evitar erros de interpretação.

“... Lê cada frase e decide se ela descreve ou não a forma como te sentes acerca de ti próprio. Se é verdade ou maioritariamente verdade para ti, deves circundar a palavra “sim” a seguir à afirmação. Se é falso ou na maioria falso, deves circundar a palavra “não”. Responde a todas as questões, mesmo que algumas sejam difíceis de decidir. Não circundes ambas as palavras, sim e não, para a mesma questão. Se quiseses mudar a tua resposta cobre-a com um “X” e circunda a nova resposta ...” (Piers & Herberg, 2002, p.8).

Após a recolha dos formulários, foi feita a verificação dos mesmos, com vista a evitar erros de preenchimento ou respostas inválidas.

A partir das respostas obtidas, preencheu-se a “Folha de Perfil” para cada aluno (Anexo E).

A aplicação do Teste de Avaliação das Competências em Leitura foi individual. Antes de iniciar a leitura foi dito ao aluno o seguinte: *Tenho aqui um texto que gostaria que me lesSES. Após esta afirmação colocou-se à frente do aluno o texto e concluiu-se a instrução da seguinte forma: Lê o texto o melhor que puderes. Se aparecer uma palavra muito difícil, tenta lê-la, se não a consegues ler, não faz mal, podes passar à frente. Lê com muita atenção, porque no final vou fazer-te algumas perguntas sobre o texto. Começa a ler quando quiseses.*

Durante toda a leitura não era permitido ao examinador fazer qualquer comentário relativamente à mesma, mesmo quando o aluno cometia erros.

A leitura foi gravada em leitor MP3 para que houvesse um registo exacto de todos os erros cometidos. Neste sentido, explicou-se a todos os alunos a necessidade da utilização do gravador, procurando, deste modo, que este não interferisse no seu desempenho.

No final da leitura do texto, este foi retirado ao aluno. Em seguida, colocaram-se as questões para avaliação do parâmetro compreensão. As respostas de cada aluno foram registadas numa folha construída para esse efeito.

O registo dos erros de leitura serviu de base para encontrar o nível de correcção da leitura de cada aluno (descodificação/compreensão) e formar dois grupos (experimental e controlo). Os alunos do grupo experimental iriam passar pelo Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, adaptado de Linan-Thomson & Vaughn (2007), enquanto que os do grupo de controlo não participariam nesse programa.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Neste ponto começamos pela apresentação da Análise das Variáveis (vi): o “Teste de Avaliação das Competências em Leitura” e a “Escala de Auto-conceito”, aplicados à totalidade da amostra e (vd) a população a quem estes instrumentos foram aplicados.

Os resultados obtidos nesta investigação serão apresentados de forma agrupada de acordo com as diferentes hipóteses levantadas anteriormente.

Para uma análise dos efeitos da implementação do Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, nas variáveis desempenho em leitura e níveis de auto-conceito das crianças, começaremos por caracterizar a evolução dos dois grupos em estudo (Grupo Experimental e Grupo de Controlo), da situação de pré-teste para a situação de pós-teste, a partir da análise dos resultados obtidos.

Na avaliação do desempenho na leitura, duas variáveis foram consideradas: 1) Descodificação da leitura: refere-se à percentagem de palavras lidas correctamente; 2) Compreensão da leitura: os sujeitos obtêm uma nota equivalente ao número de respostas correctas.

Para avaliação do auto-conceito, nas várias dimensões avaliadas cada sujeito obtém, no final, uma média para o Auto-conceito Geral (Total) e para cada um dos seis domínios, para as Respostas Afirmativas (RES) e para as Respostas Inconsistentes (INC).

4.1. Resultados obtidos na Descodificação da leitura em pré-teste

Os erros cometidos por cada criança na leitura do texto foram registados numa folha de registo construída para esse fim, tendo em conta os vários tipos de erros definidos por Correia, L. M. (1983) *Escala de Comportamento Escolar*. Porto: Porto Editora. (Anexo F), documento distribuído na disciplina de “Avaliação e Programação para Alunos com DAE” do Mestrado de Educação Especial, Especialidade DAE: *Omissões; Inserções; Substituições; Repetições; Hesitações; Inversões; Desrespeito pela pontuação; Erros de pronúncia.*

O registo destes erros de leitura serviu de base para encontrar o nível de correcção da leitura de cada criança, calculado pela percentagem de palavras lidas correctamente.

Assim, a partir dos resultados obtidos (Figura 2) e tendo em conta os três Níveis de leitura definidos na Escala supracitada (Nível de frustração: menos de 85% correcto; Nível de instrução: 85 a 95% correcto; Nível independente: 95% correcto), concluiu-se que 17 alunos se situavam num *Nível de frustração* (menos de 85% correcto) e 13 alunos se situavam no *Nível de instrução* (85 a 95% correcto).

Descodificação Pré-Teste

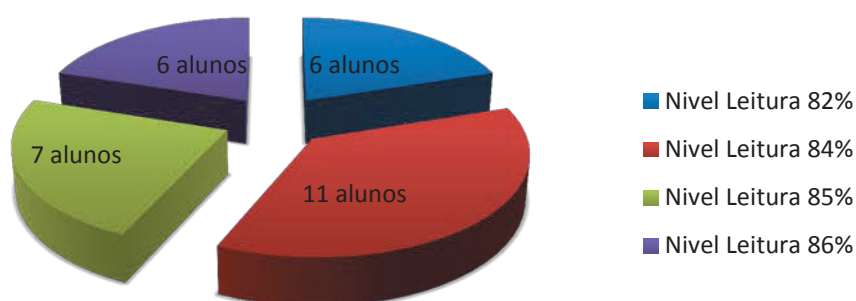


Figura 2- Descodificação Pré-teste – Totalidade da Amostra

4.2. Resultados obtidos na Compreensão da leitura em pré-teste

Este parâmetro foi avaliado através das questões de compreensão sobre o texto, após a leitura do mesmo. A cada resposta correcta foi atribuído 1 (um) ponto, 0,5 (meio) ponto se estivesse parcialmente correcta e 0 (zero) pontos quando a resposta era incorrecta ou inexistente. O nível de compreensão em leitura foi calculado através do somatório dos pontos obtidos nas cinco questões.

Os resultados obtidos, a seguir apresentados (Figura 3) evidenciam um nível de compreensão baixo, já que, metade da amostra (15 alunos), apresenta 3 respostas erradas num universo de 5 perguntas.

Compreensão Pré-Teste

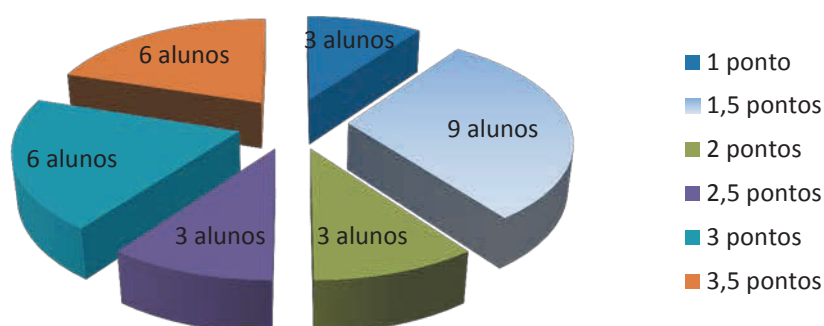


Figura 3 - Compreensão Pré-teste – Totalidade da Amostra

4.3. Constituição de grupos

O nosso estudo envolve um Grupo Experimental (GE) e um Grupo de Controlo (GC), ambos submetidos a um pré e pós-teste. Os sujeitos a serem observados foram escolhidos previamente pelos próprios professores dos alunos, de acordo com as instruções do investigador. Após a aplicação do Teste de Leitura e verificação do nível atribuído, em termos percentuais, os sujeitos foram distribuídos aleatoriamente pelos dois grupos (Figura 4 - Grupo Experimental; Figura 5 - Grupo de Controlo).

Os alunos do Grupo Experimental iriam passar pelo Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, adaptado de Linan-Thomson & Vaughn (2007) e PALS, enquanto que os do Grupo de Controlo não participariam nesse Programa.

Grupo Experimental

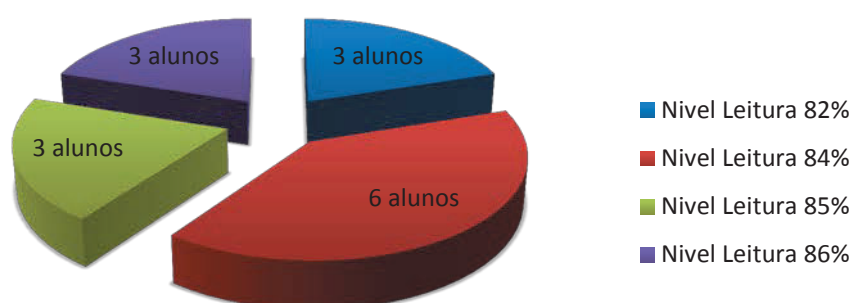


Figura 4 - Descodificação Pré-teste – Grupo Experimental

Grupo de Controlo

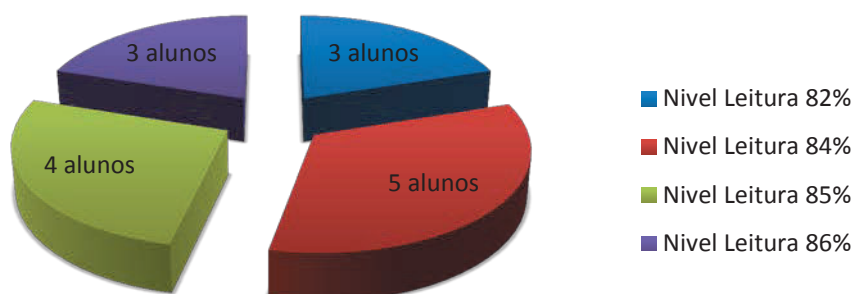


Figura 5 - Descodificação Pré-teste – Grupo de Controlo

4.4. Implementação do Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura

Uma vez que o Programa de Leitura aplicado tinha uma componente interventiva, procurou-se verificar o efeito das actividades implementadas tomando as alterações verificadas entre uma avaliação inicial ou “pré-teste” e uma avaliação final ou “pós-teste”.

Durante esta fase, os sujeitos do grupo experimental participaram no Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura (PIDL), adaptado de Linan-Thomson & Vaughn (2007) e PALS, ou seja, durante 8 semanas os alunos desenvolveram, um programa de estimulação da leitura, 3 vezes por semana, tendo por base a leitura de uma obra do Plano Nacional de Leitura.

O Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, tinha como principal objectivo desenvolver competências de leitura, permitindo que, após a intervenção, os alunos lessem correctamente um texto (80 palavras num universo de 84 palavras) e respondessem correctamente a 95% das questões de compreensão do texto.

O ponto de partida do PIDL foi a pesquisa no Plano Nacional de Leitura de uma obra recomendada para o 3º ano de escolaridade, e após a selecção do livro “O Aquário” de João Pedro Méseder, foram desenvolvidas duas actividades (Actividade A – Ler fluentemente palavras e conhecer o seu significado; Actividade B – Descodificar e fluência), usando como estratégias a leitura a pares e o feedback do desempenho dos alunos, para promover a confiança e a auto-estima dos mesmos. (Anexo G).

O Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura decorreu em tempo lectivo, assim, enquanto os alunos do grupo experimental trabalhavam no Programa de Leitura, os do grupo de controlo desenvolviam actividades de leitura ou outras actividades noutros domínios específicos, na sala de aula, com os Professores Titulares de Turma.

Após o término do Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, todos os alunos foram novamente avaliados, relativamente às suas competências em leitura. Os instrumentos e procedimentos utilizados, nesta fase (pós-teste) foram idênticos aos descritos na fase de pré-teste.

4.5. Resultados obtidos na Descodificação da leitura em pós-teste

Uma análise evolutiva dos dois grupos em estudo (Experimental e Controlo), permitiu avaliar o impacto do Programa de Intervenção no desempenho em leitura (descodificação e compreensão).

Tomando como referência a descodificação da leitura, na Figura 6, podemos constatar que o GE regista uma grande evolução no nível de acuidade da leitura, do pré para o pós-teste, situando-se 6 alunos no “Nível de Instrução” (94%) e 9 alunos no “Nível Independente” (95%).

Descodificação Pós-Teste

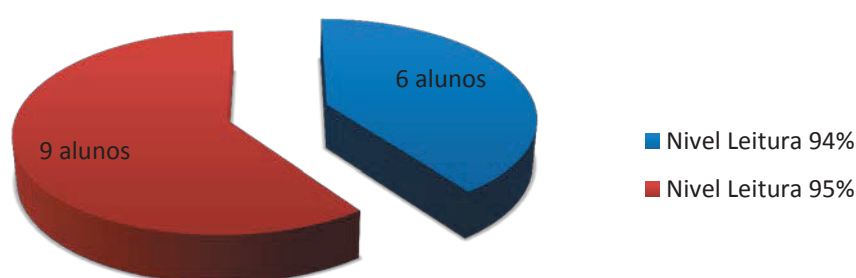


Figura 6 - Descodificação Pós-teste – Grupo Experimental

Pela análise dos resultados da Figura 7, constatamos que no GC não se registaram progressos significativos do pré para o pós-teste, situando-se 5 alunos no “Nível de Frustração” (menos de 85%) e 10 alunos no “Nível de Instrução” (85 a 95%).

Descodificação Pós-Teste

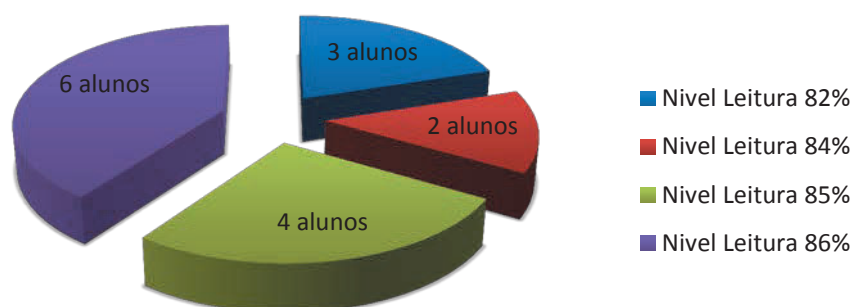


Figura 7 - Descodificação Pós-teste – Grupo de Controlo

4.6. Resultados obtidos na Compreensão da leitura em pós-teste

Procedendo à análise dos resultados obtidos pelo GE, Figura 8, na compreensão da leitura, em pós-teste, verifica-se que houve uma evolução significativa no nível de compreensão, já que, num universo de 5 perguntas, onde cada resposta certa vale 1 ponto, 6 alunos apresentam apenas 1 resposta errada e 9 alunos apresentam somente uma resposta incompleta.

Compreensão Pós-Teste (Grupo Experimental)

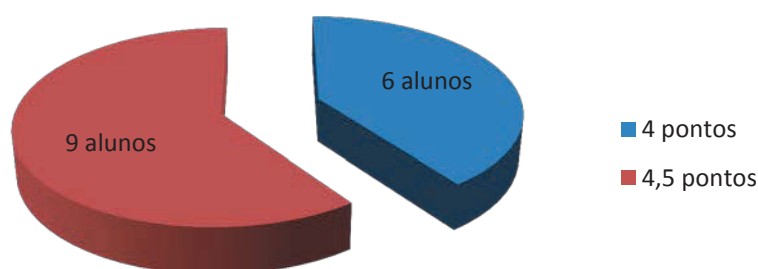


Figura 8 - Compreensão Pós-teste – Grupo Experimental

Na análise dos resultados da Figura 9, constatamos que no GC não se registaram progressos significativos do pré para o pós-teste, pois a pontuação máxima obtida foi

3,5 pontos, o que significa que num universo de 5 perguntas, a maioria dos sujeitos (12 alunos) apenas conseguiu obter 3 respostas correctas.

Compreensão Pós-Teste (Grupo de Controlo)

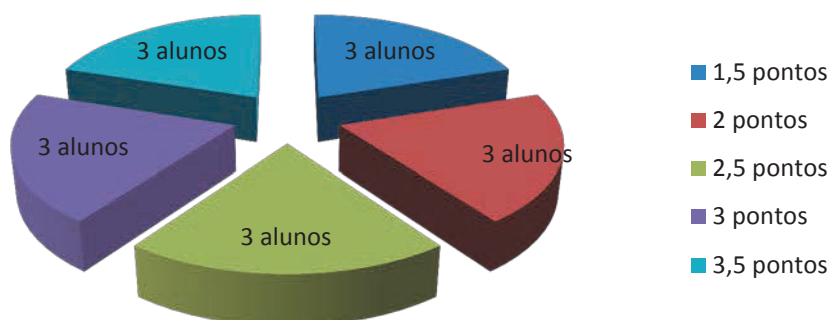


Figura 9 - Compreensão Pós-teste – Grupo de Controlo

4.7. Resultados obtidos no Auto-conceito em pré e pós-teste

Com o objectivo de medir os níveis de auto-conceito, procedeu-se a um estudo quantitativo, através de uma abordagem do tipo descritivo, sendo que se encontram em anexo as tabelas resultantes da análise estatística (Anexo I), correspondentes a cada figura apresentada. A apresentação dos resultados, totais e parciais e das médias obtidas, na “*Piers-Harris Self-Concept Scale – Piers-Harris 2*” (Piers & Herzberg, 2002), para o Auto-conceito Geral e para cada um dos domínios, permitirá comparar uma fase de pré e pós Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura (PIDL).

A Figura 10 permite comparar as médias obtidas pelos sujeitos do Grupo Experimental (GE), antes e depois da aplicação do Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura (PIDL), na escala Piers-Harris 2; no que diz respeito ao Auto-conceito Geral (TOT) e aos seis domínios que a integram; às Respostas Afirmativas (RES) e às Respostas Inconsistentes (INC).

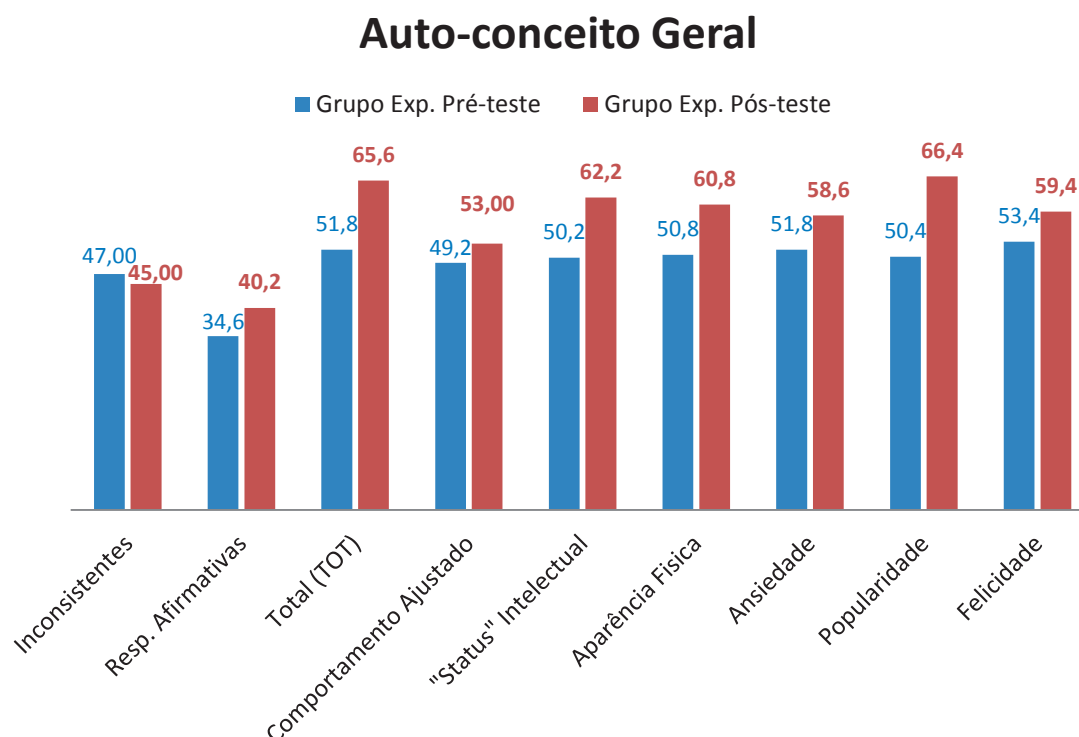


Figura 10 - Auto-conceito Geral Total e domínios comportamentais, GE - Pré-teste/Pós-teste

Pela observação da Figura 11, constata-se que no quadro do Auto-conceito Geral, quando comparados os valores do Grupo Experimental-GE (N=15) e do Grupo de Controlo-GC (N=15), no processo inicial da avaliação, verifica-se uma proximidade das médias nos dois grupos (GE=51,8 e GC=50,6 – nível Médio), ao mesmo tempo que não há diferenças estatisticamente significativas para $p < 0,01$ ($\text{sig} = 0,436$).

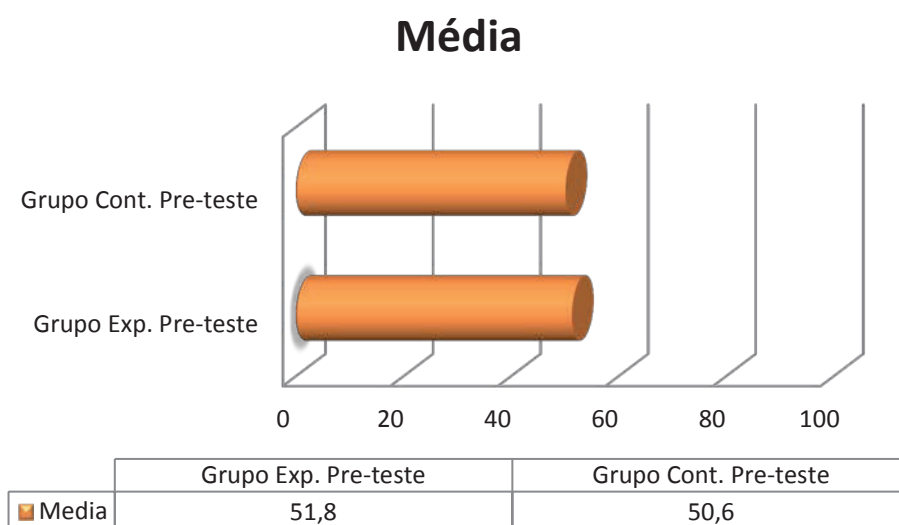


Figura11 – Auto-conceito Geral, Grupos GE/GC – Pré-teste

A Figura 12, permite proceder à comparação dos valores dois grupos, após a implementação do Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura (PIDL). Assim, no Grupo Experimental assistiu-se a um aumento da média (65,6 – nível Alto) no Auto-conceito Geral dos alunos expostos ao PIDL, enquanto a média do Auto-conceito Geral dos alunos que formaram o Grupo de Controlo se manteve. Estes resultados levaram à obtenção de diferenças estatisticamente significativas para qualquer erro de tipo I do analista ($p < 0,05$ ou $0,01$), pois o nível de significância para o teste t é de 0,000.

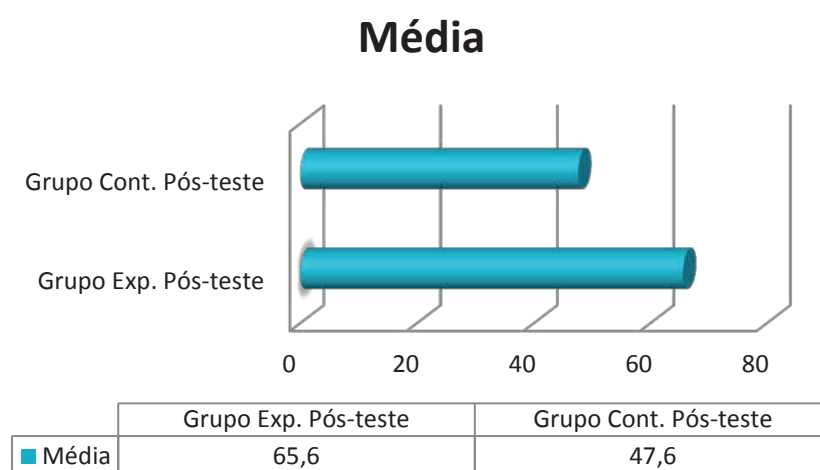


Figura12 - Auto-conceito Geral, Grupos GE/GC – Pós-teste

No que concerne ao Auto-conceito Geral dos 15 alunos expostos ao PIDL constata-se, na Figura 13, que a média no pré-teste é de 51,8 e o desvio padrão (DP) é de 5,29 ao passo que no pós-teste estes valores situam respectivamente em 65,6 e 2,67.

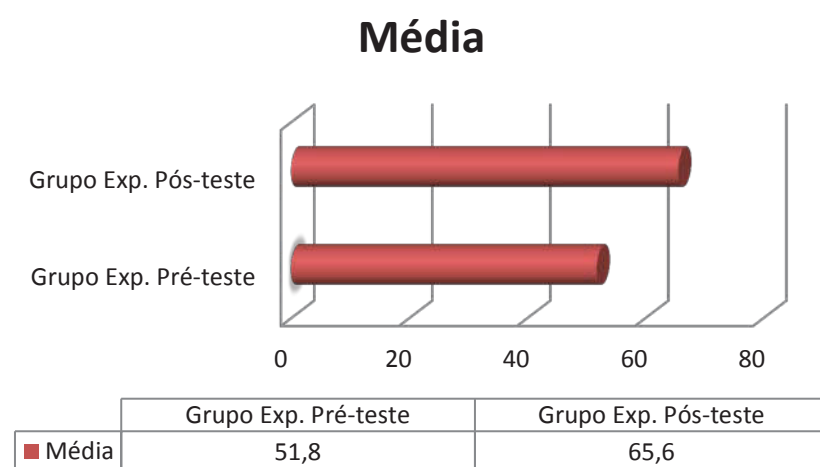


Figura 13 - Auto-conceito Geral, Grupo GE – Pré-teste/Pós-teste

No plano estatístico (teste *t* de student) a correlação no universo é significativa por ser diferente de zero (0,282). O teste *t* tem associado um nível de significância de 0,000 para qualquer erro tipo I do analista ($p < 0,05$ ou $p < 0,01$). Estes resultados permitem concluir que o Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura (PIDL) produziu melhorias significativas no Auto-conceito Geral dos alunos que dele beneficiaram.

No plano geral das Respostas Afirmativas verifica-se através dos indicadores da estatística descritiva que os valores do Grupo Experimental aumentam em todos os parâmetros analisados, relativamente à situação de pré-teste e ao Grupo de Controlo, tanto no pré como no pós-teste.

Na análise comparativa dos resultados do Grupo Experimental com o Grupo de Controlo, na situação de pré-teste, não registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (*t* teste, $p > 0,05$; sig=0,668) no que concerne às Respostas Afirmativas.

Os dados da estatística indutiva são em certa medida corroborados ao nível da estatística descritiva, nomeadamente no que se refere às médias (Figura 14).

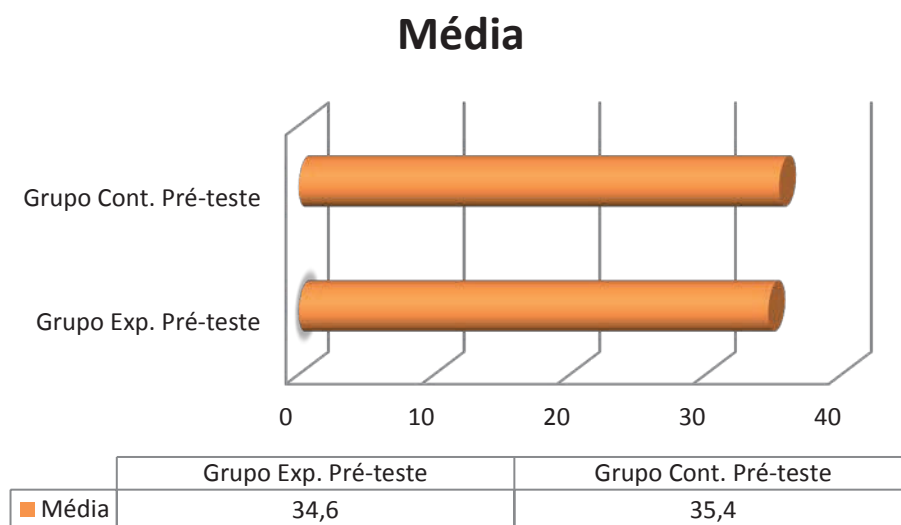


Figura 14 – Respostas Afirmativas, Grupos GE/GC – Pré-teste

No entanto, a comparação dos valores do Grupo Experimental na situação de pós-teste (40,2) com os do Grupo de Controlo no pós-teste (31), mostram que a acção do PIDL produziu alterações nos alunos a ele submetidos que se traduzem em diferenças estatisticamente significativas em ambos os casos ($p < 0,05$). Daqui resulta que, os alunos que beneficiaram da intervenção apresentam melhores resultados neste campo, facto que entra em concordância com os valores do Auto-conceito Geral.

As médias obtidas nos dois grupos (Figura 15) ajudam a confirmar os resultados supra referidos.

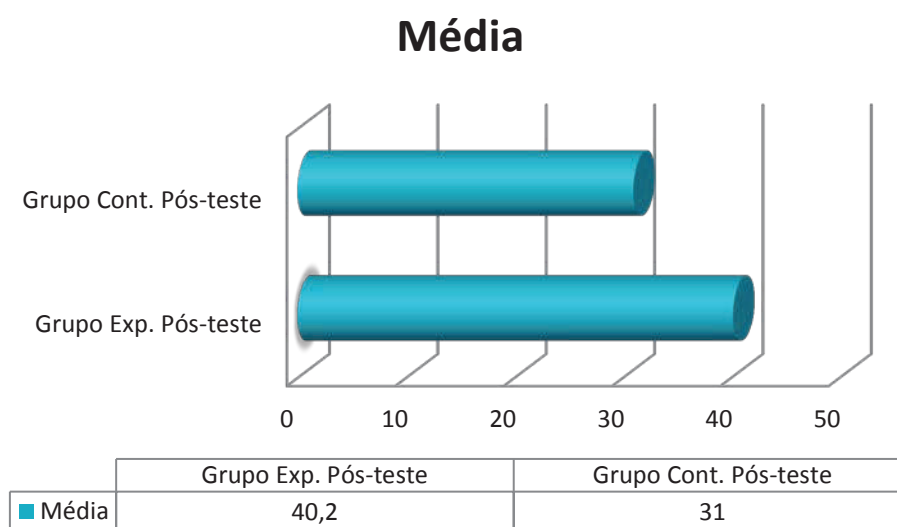


Figura 15 – Respostas Afirmativas, Grupos GE/GC – Pós-teste

Ainda, relativamente às *Respostas Afirmativas*, a Figura 16, permite comparar os valores do Grupo Experimental, na situação de pós-teste (40,2) com os de pré-teste (34,6), sendo visível uma média mais elevada em situação de pós-teste.

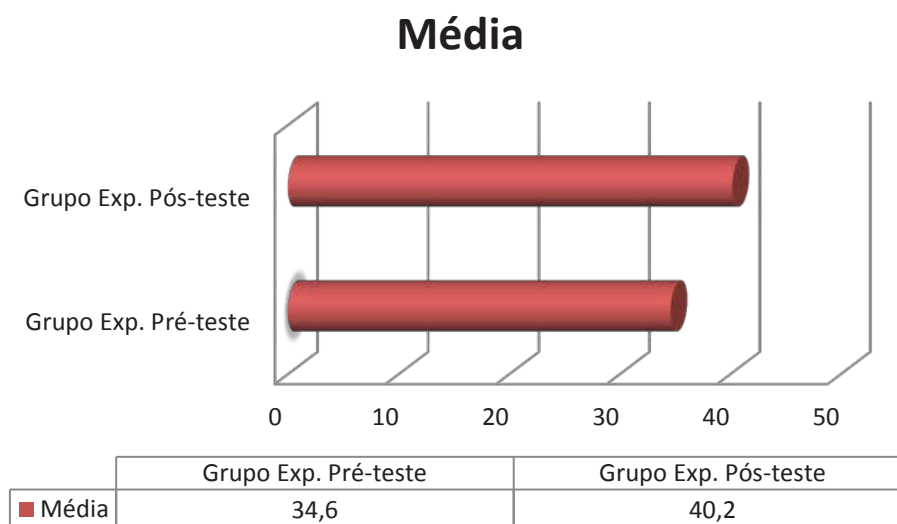


Figura 16 - Respostas Afirmativas, Grupo GE – Pré-teste/Pós-teste

Pela análise dos valores apresentados constata-se que não existe tendência para *Respostas Inconsistentes*, em qualquer dos grupos, tanto no início como no fim do Programa.

Na Figura 17, verifica-se que a média registada pelos dois grupos, em situação de Pré-teste (GE=47 e GC=43), corresponde ao intervalo entre 0 e 1 respostas inconsistentes.

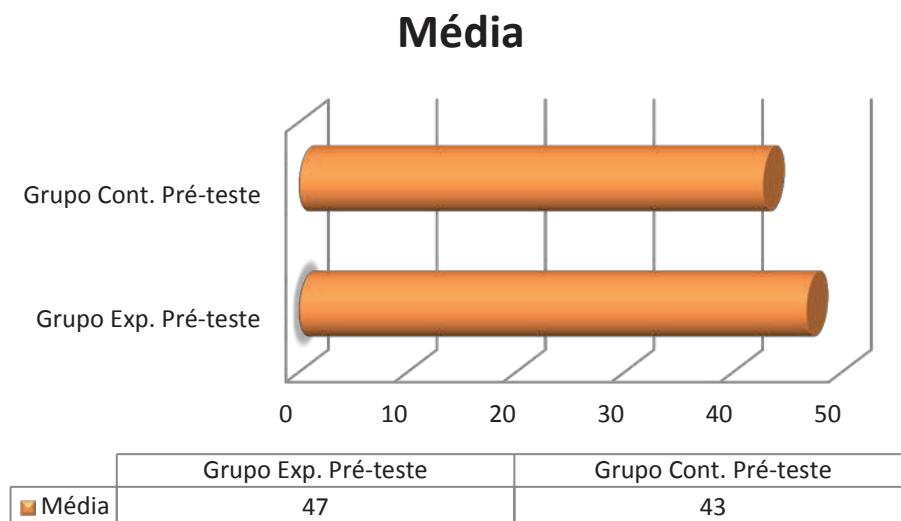


Figura 17 - Respostas Inconsistentes, Grupos GE/GC – Pré-teste

As médias obtidas nos dois grupos (Figura 18), em situação de Pós-teste (GE=45 e GC=47), correspondem, também, ao intervalo entre 0 e 1 respostas inconsistentes, não existindo tendência para respostas ao acaso.

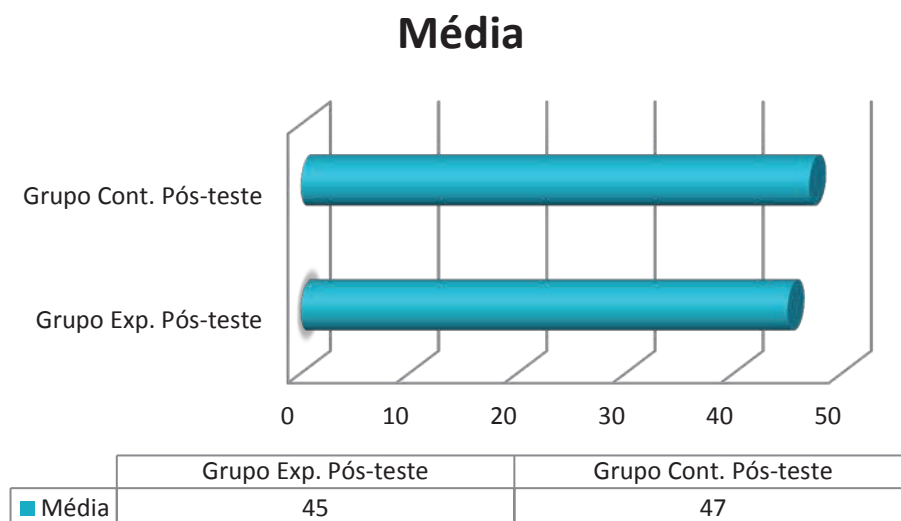


Figura 18 - Respostas Inconsistentes, Grupos GE/GC – Pós-teste

Uma análise dos seis domínios da escala, Figura 10, permite-nos constatar que em todos os domínios, os sujeitos do GE, no início do Programa de Intervenção (Pré-teste) registam valores inferiores aos do final do Programa (Pós-teste).

Na análise ao domínio *Comportamento Ajustado*, Figura 19, constata-se que à partida o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental não apresentam diferenças acentuadas nas suas médias e no desvio padrão que são respectivamente GE=49,2 ; 6,1 e GC= 47,6; 4,1 (nível Médio). Neste domínio, o mínimo e o máximo do Grupo Experimental são 41 e 54 enquanto a mediana se situa em 54. No Grupo de Controlo, o máximo é 54, tem um mínimo de 43 e 47 é a mediana. O nível de significância (sig= 0,98) obtido para o teste t mostra que no plano estatístico não existem diferenças entre os sujeitos dos dois grupos quanto ao *Comportamento Ajustado*, numa situação inicial.

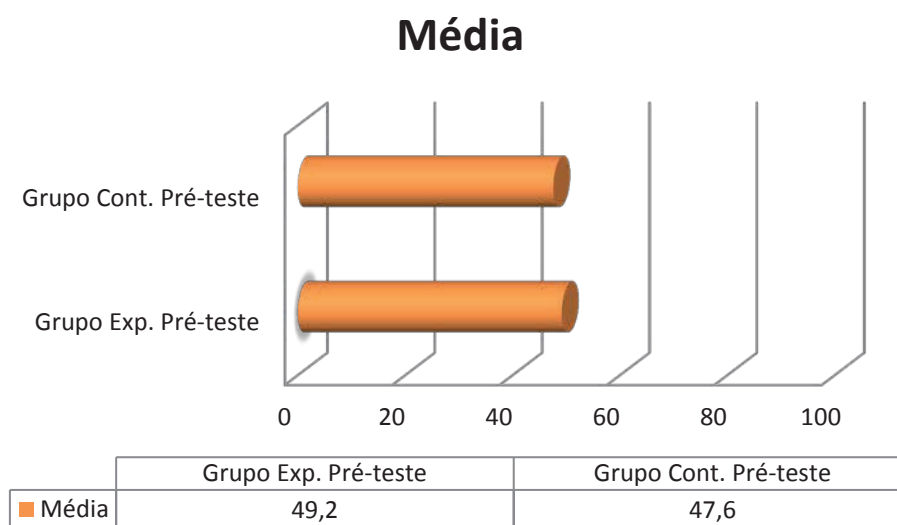


Figura 19 – Comportamento Ajustado, Grupos GE/GC Pré-teste

Na Figura 20, constata-se que após a intervenção com o Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, assiste-se a um aumento no diferencial das médias dos dois grupos passando a média do Grupo Experimental para 53 (nível Médio) enquanto a do Grupo de Controlo se quedou nos 47,8 (nível Médio). O máximo e a mediana mantiveram-se em 54 mas o mínimo subiu para 49, ao passo que no GC o máximo também se manteve em 54, a mediana ascendeu para 49 mas o mínimo desceu para 37.

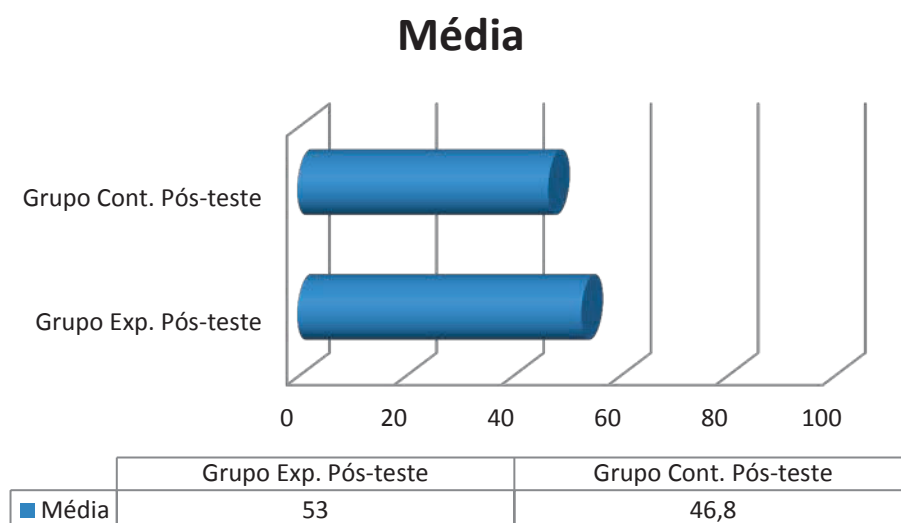


Figura 20 - Comportamento Ajustado, Grupos GE/GC Pós-teste

Ainda neste plano, aprofundando a análise verifica-se um nível de significância de 0,002 (t-teste) para um erro tipo I do analista o que permite concluir que a intervenção nas dificuldades de leitura produziu alterações significativas no domínio do *Comportamento Ajustado* dos alunos do GE comparativamente com os pares do GC.

Procedendo à análise dos resultados do GE em situação de pré-teste e pós-teste, Figura 21, verifica-se um aumento da média 3,8 pontos (49,2 – 53 nível Médio), o Desvio Padrão decresceu 3,9 pontos (6,1 - 2,2), o máximo e a média mantiveram-se nos 54, ao passo que o mínimo subiu para 49.

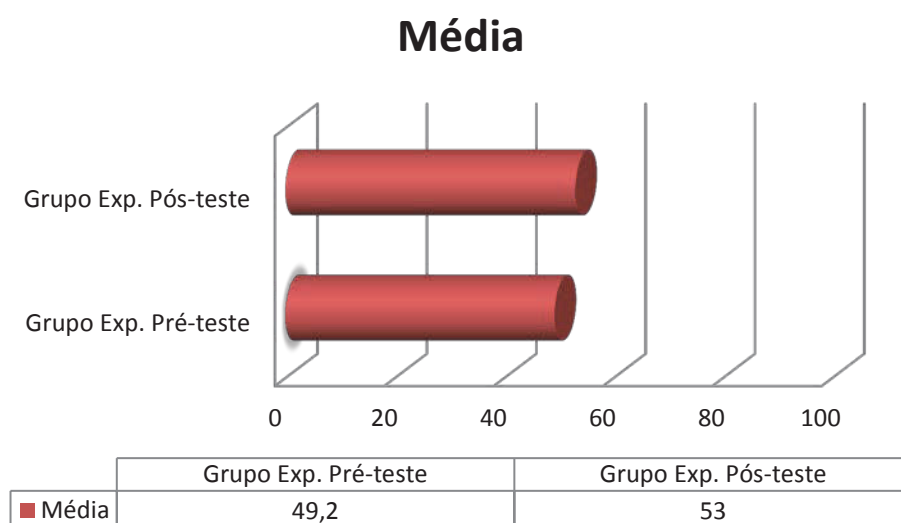


Figura 21 - Comportamento Ajustado, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste

Após a intervenção com o PIDL, a análise estatística evidencia um grau de correlação diferente de zero (0,693) e um nível de significância de 0,010 o qual, para um erro de tipo I com $p < 0,05$ se traduz em diferenças significativas no domínio do *Comportamento Ajustado* para os alunos sujeitos à intervenção.

Pela síntese dos dados oriundos de alunos com níveis de *Comportamento Ajustado* bastante similares numa fase inicial, conclui-se que o PIDL foi bastante eficaz e produziu alterações significativas nos alunos que dele beneficiaram, pois as diferenças para níveis superiores neste domínio foram registadas, tanto em relação aos pares que formaram o Grupo de Controlo, como na comparação entre os valores do ponto inicial e do fim da intervenção no próprio GE.

No domínio *Estatuto Intelectual* constata-se, Figura 22, que os sujeitos do Grupo Experimental e Grupo de Controlo em situação de pré-teste apresentam na estatística descritiva valores similares nas suas médias que são respectivamente: GE= 50,2 e GC= 51,6 (nível Médio). Os valores mínimos obtidos são de 42 no GE e de 48 no GC ao passo que os máximos são de 59 no GE e de 54 no GC, enquanto a mediana é de 51 nos dois grupos. No plano da estatística indutiva verifica-se que o nível de significância é de $p > 0,05$ ($\text{sig} = 0,309$), concluindo-se deste modo não existirem diferenças entre os alunos do GE e do GC antes da intervenção com o Programa de Intervenção em Dificuldades na Leitura (PIDL).

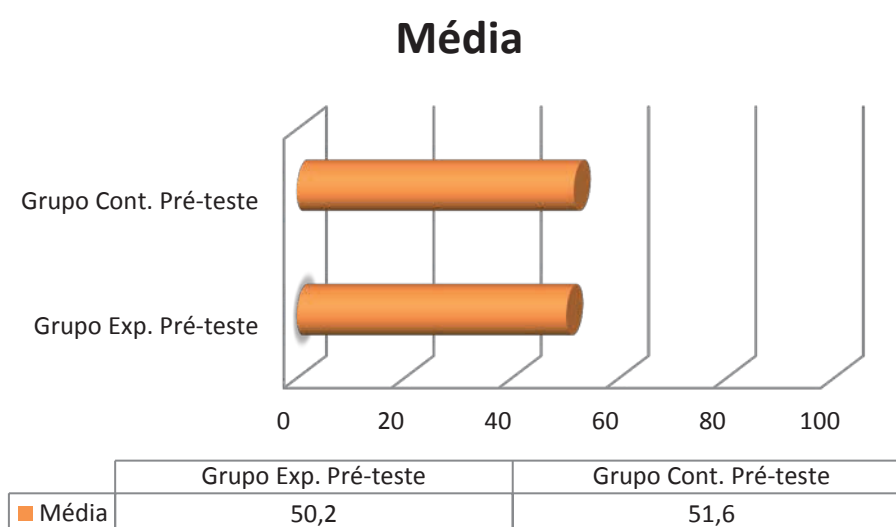


Figura 22 - Estatuto Intelectual, Grupos GE/GC Pré-teste

Na Figura 23, podemos observar que, após a intervenção com o PIDL, constata-se um grande desvio nas médias dos dois grupos, que passam a ser de 62,2 (nível

Médio Alto) no GE, contra os 51,2 (nível Médio) obtidos no GC. O Desvio Padrão é similar nos dois grupos (GE=5,79; GC=5,29), o Máximo registado no GE foi de 65 contra os 59 no GC, enquanto o Mínimo obtido no GE foi 51 em comparação com os 44 registados no GC. Relativamente à mediana constata-se uma grande variação da situação de pré-teste para pós-teste já que a mediana do GC se manteve nos 51 e a do GE subiu para 65.

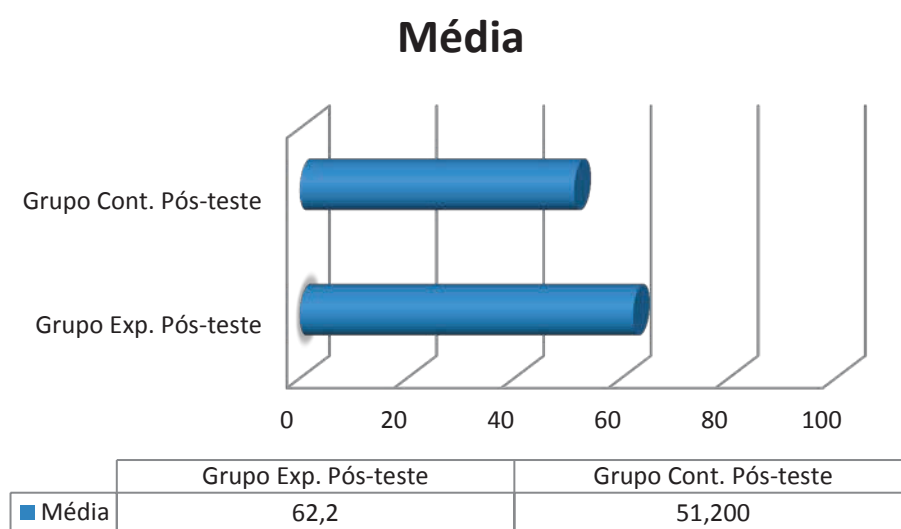


Figura 23 - Estatuto Intelectual, Grupos GE/GC Pós-teste

Sob a perspectiva da análise estatística indutiva regista-se um nível de correlação diferente de zero para o universo em análise ($Cor = -0,274$), ao passo que o teste t dá um nível de significância de 0,000, facto pelo qual para qualquer erro do tipo I do analista ($p < 0,05$ ou $p < 0,01$) se concluiu que os valores do GE e do GC são diferentes e que o PIDL produziu melhorias significativas nos alunos que dele beneficiaram em termos do *Estatuto Intelectual*.

A Figura 24 permite verificar que os resultados que medem o *Estatuto Intelectual* dos alunos do GE evoluíram significativamente da situação inicial para o período de pós intervenção com o Programa de Intervenção nas Dificuldades da Leitura já que, comparando as médias obtidas antes da intervenção com as médias posteriores à acção se verifica uma melhoria de 12 pontos, passando os valores de 50, 2 (nível Médio) para 62,2 (nível Médio Alto).

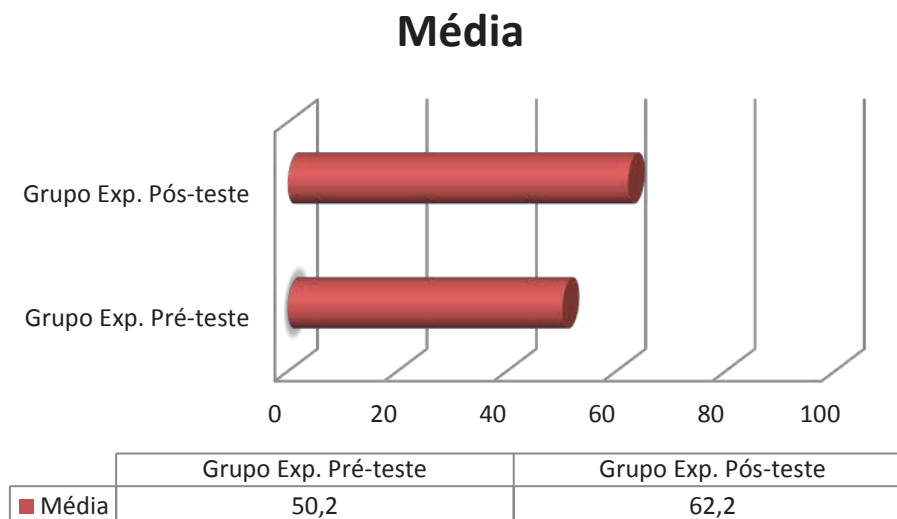


Figura 24 - Estatuto Intelectual, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste

Igual evolução é registada na mediana que avança de 51 para 65 pontos, ao passo que o desvio padrão se mantém muito aproximado nos dois momentos (pré-teste=5,69; pós-teste = 5,79). Também em termos de Máximos e Mínimos se constata que os do pós-teste (Máximo=65 e Mínimo=51) são superiores aos do pré-teste (Máximo=59 e Mínimo=42).

Os indicadores da estatística descritiva, que apontam para uma evolução no *Estatuto Intelectual* do aluno por acção do PIDL são comprovados pelos resultados da estatística indutiva na medida em que se regista um grau de correlação de 0,2 (diferente de zero para o universo em análise) e o grau de significância é de 0,000 o que para qualquer erro do tipo I do analista se traduz na rejeição da hipótese nula, ou seja, os resultados dos alunos do GE são diferentes antes e depois da intervenção.

A Figura 25 permite-nos a leitura em termos de *Aparência Física*. Embora as médias dos dois grupos sejam bastante similares (GE=50,8; GC=52,4 nível Médio), o GC apresenta valores superiores ao GE, todavia, o desvio padrão sendo de 6,5 no GE e 6, 1 no GC torna-os bastante semelhantes. Quanto à mediana o Grupo de Controlo (52) também obtém valores superiores ao GE (48). Já em termos de máximos e mínimos ambos os grupos apresentam os mesmos valores (58, 42). Apesar de se observarem algumas diferenças nos valores encontrados, no plano estatístico não se registam diferenças significativas entre o GE e o GC ($p>0,05$) para qualquer erro tipo I do analista ($\text{sig}=0,608$).

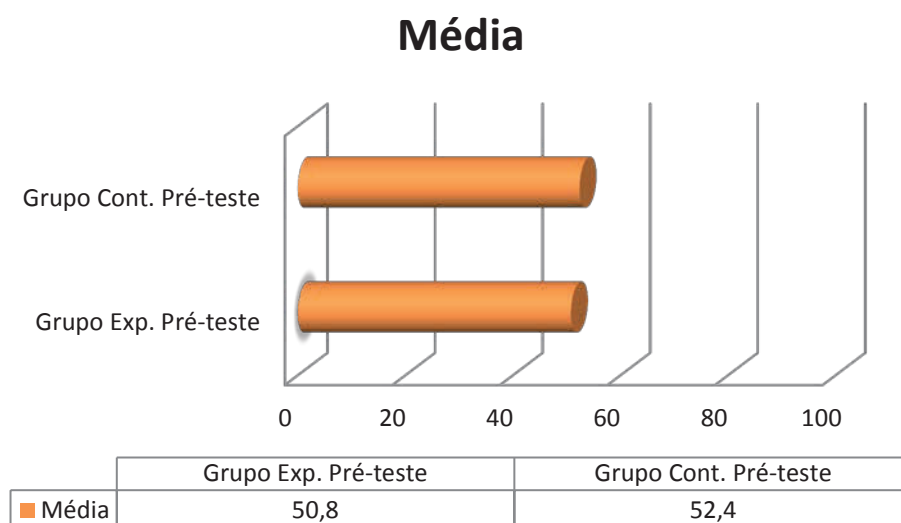


Figura 25 – Aparência Física, Grupos GE/GC Pré-teste

A Figura 26, permite proceder à análise comparativa dos dois grupos após a intervenção com o PIDL no GE. Constatase que a média deste subiu 10 pontos (60,8 - nível Médio Alto), ao passo que a do GC desceu 8 pontos (44 - nível Médio Baixo). Situação análoga se verificou com os outros indicadores da estatística descritiva onde a mediana no GC desceu de 52 para 45 e no GE subiu de 48 para 58. No que concerne aos mínimos, no GE sobe para 58 e no GC desce para 40 pontos. Quanto aos máximos, o GE regista uma subida de 58 para 65 enquanto que o GC decresce de 58 para 48 pontos.

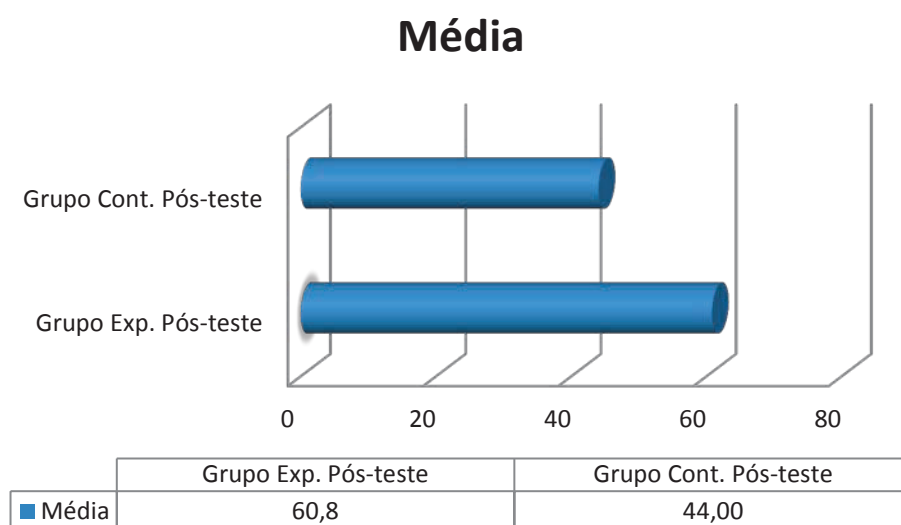


Figura 26 - Aparência Física, Grupos GE/GC Pós-teste

Sob o ponto de vista da análise estatística, a acção do programa PIDL produziu efeitos significativos nos indivíduos a ele submetidos ($p < 0,05$ e $\text{sig} = 0,001$) já que, os valores obtidos permitem inferir a existência de percepções bastante diferentes sobre a *Aparência Física* dos sujeitos nos dois grupos, na medida em que no GE se assiste a um aumento dos valores, ao passo que nos sujeitos do GC se assiste à manutenção e até diminuição dos valores comparativamente com os inicialmente obtidos.

Na Figura 27 são analisados os dados do GE em situação de pré e pós teste e constata-se que a média subiu 10 pontos, passando de 50,8 (nível Médio) para 60,8 (nível Médio Alto), valor também registado na mediana que subiu de 48 para 58 pontos. Relativamente ao máximo e mínimo, sendo inicialmente de 42 e 58 respectivamente, subiram para 58 e 65. O desvio padrão desceu para 3,5.

Quanto aos valores estatísticos, para o universo da análise, regista-se uma correlação de -0,755 e um nível de significância de 0,001 o que, para qualquer erro tipo I do analista se traduz em diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$), ou seja, os sujeitos do estudo submetidos ao PIDL melhoraram substancialmente a sua percepção quanto à *Aparência Física*.

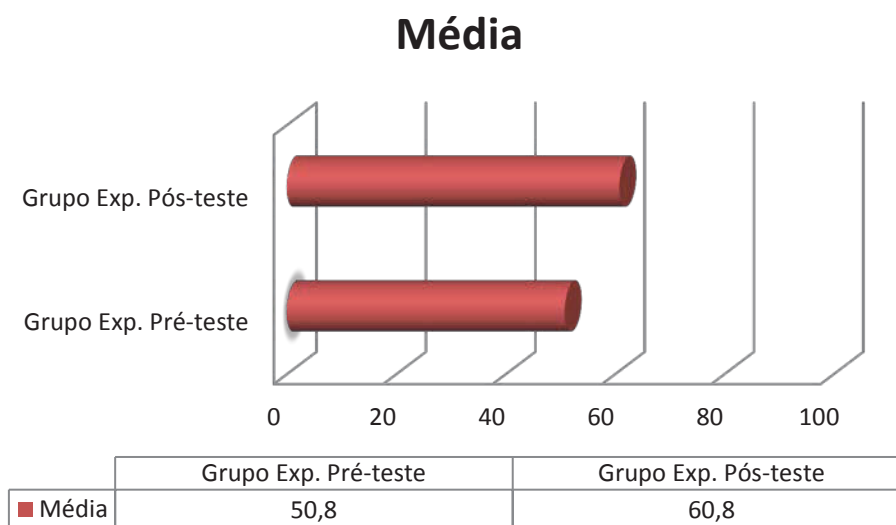


Figura 27- Aparência Física, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste

Os valores obtidos no domínio *Ansiedade*, em pré-teste, podem ser observados na Figura 28. Constata-se que na situação inicial o GC e o GE não apresentam diferenças estatisticamente significativas para qualquer erro tipo I do analista ($p < 0,05$ ou $p < 0,01$) já que o nível de significância registado foi de 0,395. No domínio da estatística descritiva sobressaem como elementos de realce as médias aproximadas (GE=51,8 e GC= 50,2 - nível Médio). Os máximos obtidos foram de 54 no GE e 58 no

GC, ao passo que os mínimos registam 46 pontos no GE e 43 no GC. Quanto à mediana o valor obtido foi de 54 no GE e 48 no GC e o Desvio padrão situou-se em 3,2 no GE e 5,4 no GC.

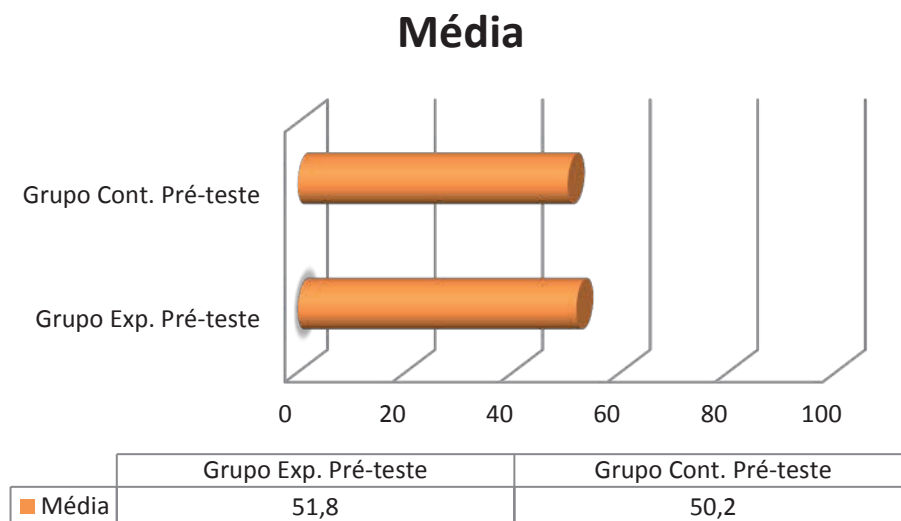


Figura 28 - Ansiedade, Grupos GE/GC Pré-teste

Na situação de pós-teste, Figura 29, a comparação dos resultados nos dois grupos mostra que os níveis médios de *Ansiedade* aumentaram 7,2 pontos no GE e diminuíram 4,2 pontos no GC. Nesta situação o Desvio padrão manteve-se sensivelmente o mesmo no GE (3,6) mas aumentou significativamente no GC passando para 7,8.

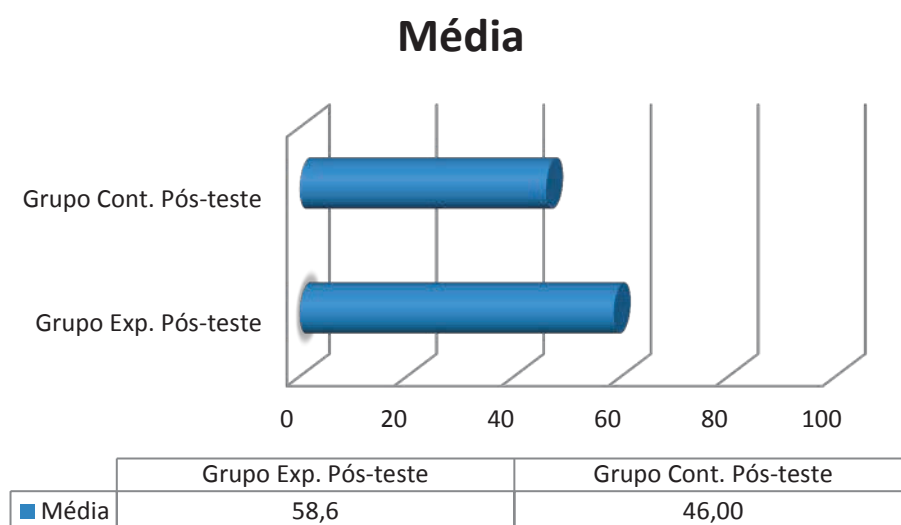


Figura 29 - Ansiedade, Grupos GE/GC Pós-teste

Quanto à mediana, este indicador subiu no GE de 54 para 58 pontos e diminuiu no GC passando de 48 para 43 pontos. Os mínimos seguiram esta tendência subindo no GE (54) e diminuindo no GC (37). Já quanto aos máximos o GC manteve os 58 pontos ao passo que o GE registou um valor de 65 pontos.

Estatisticamente verifica-se que a acção do PIDL promoveu a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os GE e o GC ($p < 0,05$) para qualquer erro do analista na medida em que o nível de significância obtidos foi de 0,000.

Na Figura 30 faz-se uma análise comparativa dos valores dos alunos sujeitos ao PIDL e constata-se um aumento nos níveis médios da sua ansiedade passando dos 51,8 pontos iniciais (nível Médio) para os 58,6 (nível Médio Alto) no final da intervenção.

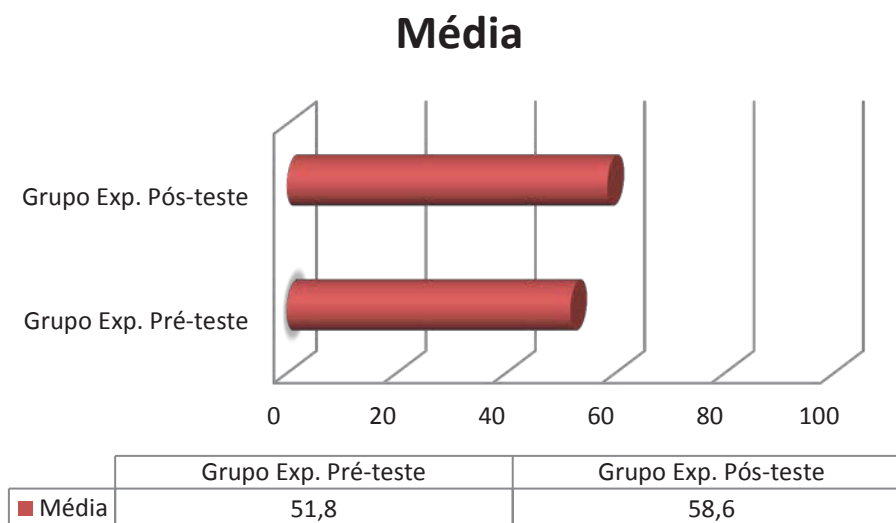


Figura 30 - Ansiedade, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste

Ainda neste contexto de análise verificou-se que o desvio padrão subiu 0,4, a mediana aumentou 4 pontos, o máximo progrediu 11 pontos e o mínimo subiu 8 pontos.

Estatisticamente verifica-se que os níveis de *Ansiedade* aumentaram significativamente nos sujeitos submetidos ao PIDL e que esses valores se traduzem numa correlação diferente de zero (0,335) o que permite fazer uma associação entre o PIDL e a *Ansiedade*. Estes valores são confirmados pelo nível de significância obtido ($\text{sig} = 0,000$) para qualquer erro tipo I do analista ($p < 0,05$ v $p < 0,01$).

A análise ao domínio *Popularidade* pode ser efectuada através da Figura 31. Constata-se que os sujeitos do GE e GC não apresentam diferenças estatisticamente significativas na situação de pré-teste ($p < 0,05$; $\text{Sig} = 0,441$). As suas médias são

respectivamente 50,4 e 52,4 pontos (nível Médio) com um desvio padrão de 6,0 no GE e 7,4 no GC. O máximo é igual nos dois grupos (60 pontos) enquanto o mínimo (GE=44 e GC=41) e a mediana (GE=47 e GC=50) são bastante aproximados.

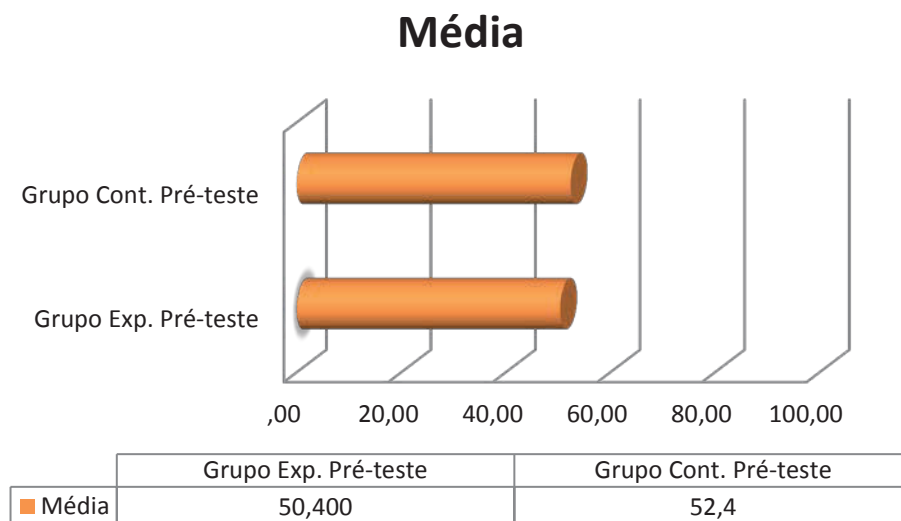


Figura 31 - Popularidade, Grupos GE/GC Pré-teste

A análise comparativa entre os dois grupos após a intervenção com o PIDL no GE, pode ser analisada na Figura 32, a qual mostra que no plano da *Popularidade* não foram registadas diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$; Sig=0,066), ou seja o programa não teve influência neste domínio. A estatística indutiva também aponta nesse sentido, pois as médias dos dois grupos aproximam-se (GE=66,4 e GC=65,1 – nível Médio Alto), a mediana registada no GE é de 68 e no GC de 65, ao passo que o mínimo e o máximo foram respectivamente de 64 e 68 no GE e de 60 e 69 no GC. O desvio padrão é idêntico nos dois grupos (GE=2,02; GC=2,4).

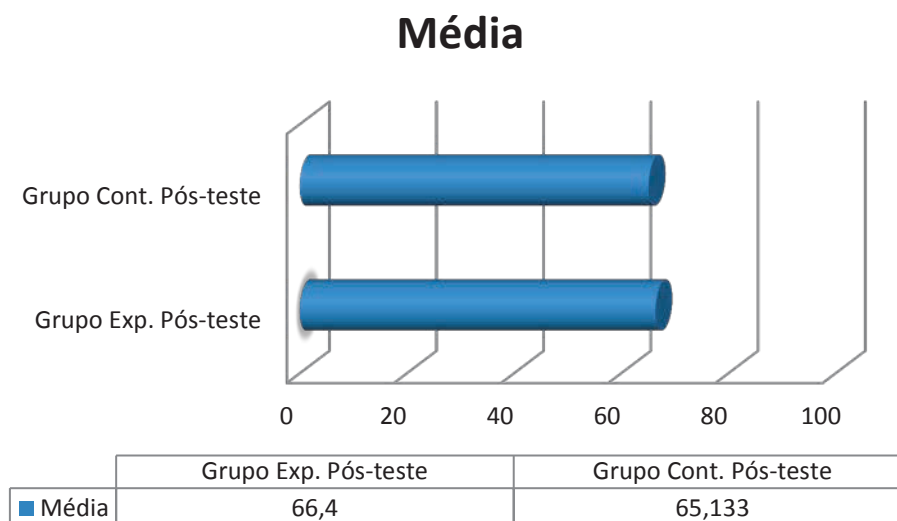


Figura 32 - Popularidade, Grupos GE/GC Pós-teste

Ainda no campo da *Popularidade*, comparando os resultados do GE na situação de pré e pós-teste, Figura 33, constata-se que houve alterações significativas neste plano, pois estaticamente foi obtido um nível de significância ($\text{Sig}=0,000$) para qualquer erro tipo I do analista (teste t , $p<0,05$).

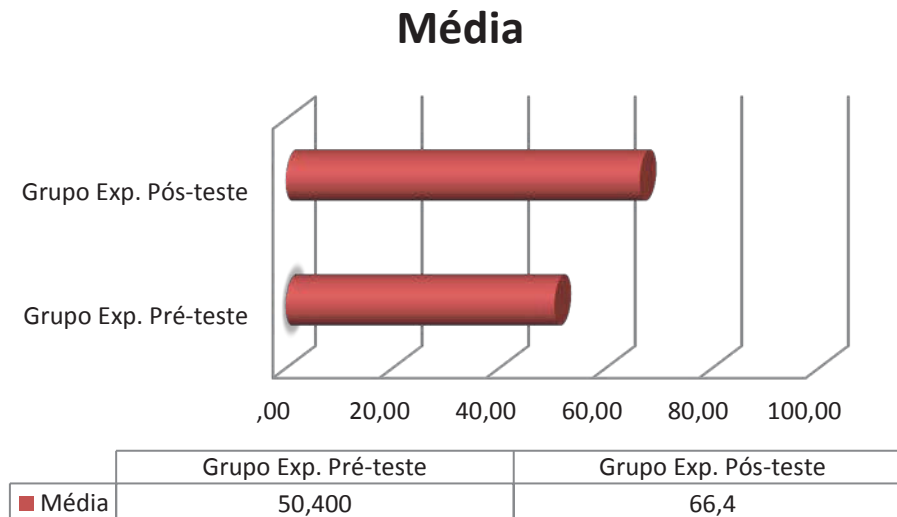


Figura 33 - Popularidade, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste

Analizamos o domínio *Felicidade* na Figura 34, na situação de pré-teste, verifica-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (teste t , $p>0,05$) entre os sujeitos da amostra experimental e de controle, pois o nível de significância obtido foi de 0,899. As médias dos dois grupos neste parâmetro apenas apresentam um diferencial de 0,2 (GE=53,4 e GC=53,2 – nível Médio) e a mediana (51)

e o máximo (59) são iguais nos dois grupos. Quanto ao mínimo, este é de 47 no GE e de 49 no GC.

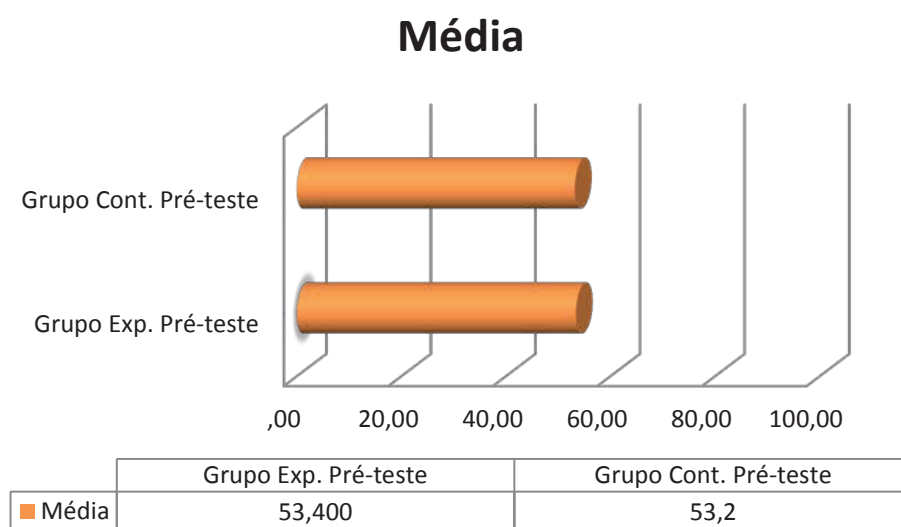


Figura 34 - Felicidade, Grupos GE/GC Pré-teste

Posteriormente à intervenção com o PIDL no GE, comparando novamente os resultados dos dois grupos, na Figura 35, constata-se que a média do parâmetro *Felicidade* no GE subiu para 59,4 pontos (nível Médio Alto) e no GC desceu para 48 pontos (nível Médio). Em termos de desvio padrão, este é apenas de 0,5 no GE mas atinge os 6,3 pontos no GC. Relativamente aos restantes dados da estatística descritiva verifica-se que a mediana sobe para 59 pontos no GE e desce para 47 pontos no GC, ao passo que o máximo mantém-se (59) no GC e sobe um ponto no GE (60). Já o mínimo subiu de 47 para 59 pontos no GE mas desceu de 49 para 40 no GC. Estas variações traduzem-se em diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) para qualquer erro do tipo I do analista, na medida em que o nível de significância obtido é de 0,000. Estes dados permitem inferir que o PIDL produziu efeitos nos alunos a ele submetidos aumentando-lhes o seu grau de *Felicidade*.

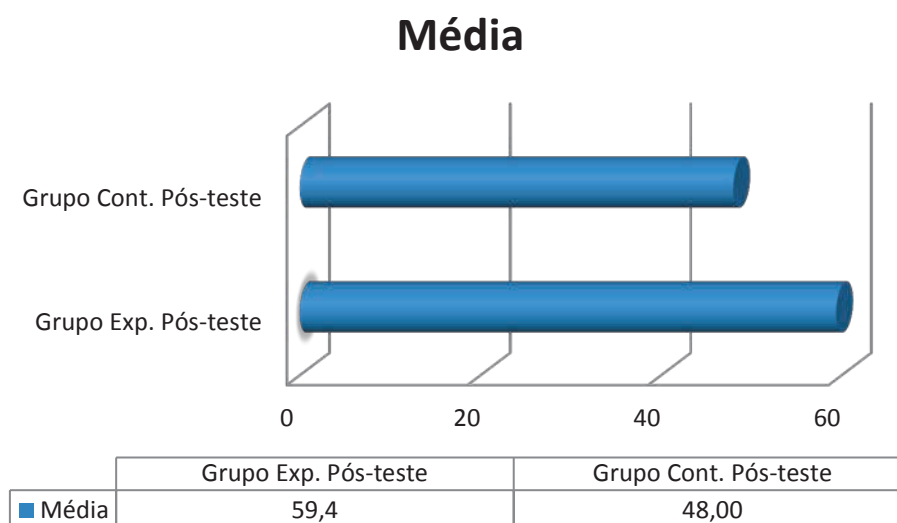


Figura 35 - Felicidade, Grupos GE/GC Pós-teste

A Figura 36 permite confirmar a inferência anterior pela análise comparativa dos resultados obtidos no GE, na situação de pré e pós intervenção, já que a média subiu 6 pontos passando de 53,4 (nível Médio) para 59,4 (nível Médio Alto) e o desvio padrão decresceu de 4,9 para 0,5.

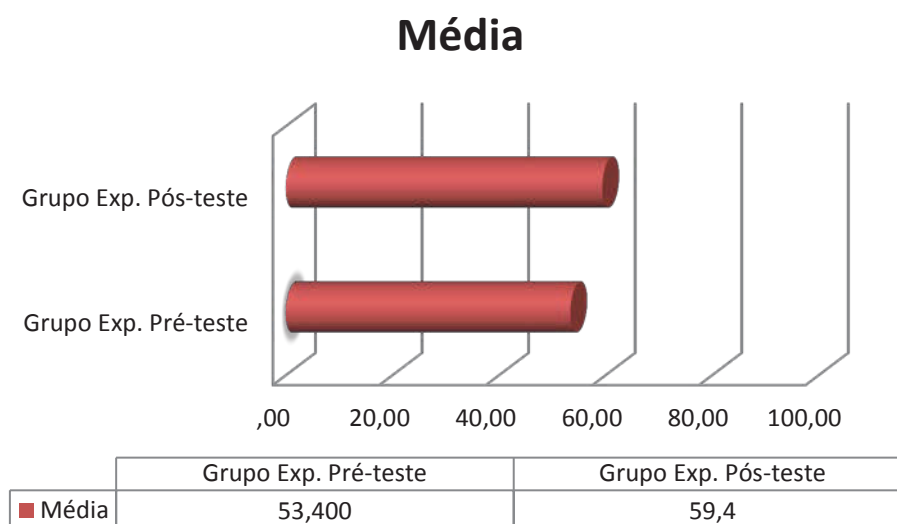


Figura 36 - Felicidade, Grupo GE Pré-teste/Pós-teste

A mediana sobe 8 pontos (51-59), o máximo passa de 59 para 60 pontos e o mínimo também cresce 12 pontos (47 - 59). No plano da estatística inferencial é confirmada a tendência de aumento do grau de *Felicidade* com a melhoria do desempenho nas competências de leitura, pois assiste-se a um nível de correlação diferente de zero (0,272) e verificaram-se diferenças estatisticamente significativas para

qualquer erro tipo I do analista ($p < 0,05$ v $p < 0,01$; $\text{sig} = 0,000$) nos resultados obtidos antes e depois da implementação do PIDL.

Os dados que foram apresentados anteriormente, serão agora analisados, de acordo com a problemática e as hipóteses previamente estabelecidas.

4.8. O efeito do Programa de Intervenção no Desempenho da Leitura

Iremos agora analisar o impacto do Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, para verificar se o mesmo ajudou os alunos a desenvolver melhores competências na leitura, confirmando as Hipóteses 1 (H_1) e 2 (H_2).

Quando comparamos os resultados obtidos pelos alunos que participaram no Programa (Grupo Experimental), com os resultados obtidos pelos alunos do Grupo de Controlo, verificamos que os primeiros apresentam valores superiores na descodificação e na compreensão, o que parece evidenciar que o Programa trouxe benefícios para o Grupo Experimental, em termos de desempenho na leitura.

Pela análise dos resultados podemos constatar que, para a descodificação e compreensão da leitura se verificaram progressos significativos do pré para o pós-teste, sendo estes diferentes em função do grupo. Estes dados sugerem que a diferença significativa entre os dois grupos se deve à implementação do Programa de Leitura.

Tendo em conta a hipótese colocada de que os alunos que participassem no Programa de Leitura iriam ter melhor desempenho em leitura do que os alunos que nele não participassem, verificou-se que:

Os resultados apresentados demonstram que os alunos que participaram no Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura registaram uma evolução significativa no parâmetro da descodificação, nomeadamente no número de palavras lidas correctamente num texto; as crianças do Grupo Experimental leram o texto de forma mais correcta do que os seus colegas do Grupo de Controlo. Ao nível da compreensão, constatou-se que o Programa de Leitura conduziu a progressos significativos nesta dimensão; os alunos do Grupo Experimental responderam de forma bastante mais correcta às questões colocadas sobre a leitura que tinham acabado de efectuar, do que as crianças do Grupo de Controlo. Assim, verifica-se que, na situação de pós-teste, o Grupo Experimental evidenciou valores muito superiores aos do Grupo de Controlo, na descodificação e na compreensão da leitura.

Logo, a partir destes resultados, podemos concluir que o Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura parece ter influenciado o desempenho dos alunos na descodificação e na compreensão da leitura validando-se as Hipótese 1 e 2 (H_1 , H_2).

4.9. O efeito do Programa de Intervenção no Auto-conceito dos alunos

Um dos objectivos do nosso estudo consistia na compreensão das relações existentes entre as DAE na leitura e o Auto-conceito Geral e na verificação das diferenças das várias dimensões do auto-conceito, antes e após a aplicação de um Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura.

Assim, com base nas variáveis independentes e dependentes, procuramos dar resposta às nossas Hipóteses 3 e 4 (H_3 , H_4).

Considerando que os alunos com DAE apresentam, quase sempre, uma imagem negativa de “si mesmos”, constata-se, neste estudo, que os alunos com dificuldades na leitura apresentam, no pré Programa, resultados mais baixos do que no pós Programa de Intervenção, tanto no seu Auto-conceito Geral, como nas dimensões específicas.

No Gráfico9 podemos observar que o Grupo Experimental, no pré-teste, apresenta valores que indicam um Auto-conceito Geral de nível Médio (51,8) e no pós-teste o mesmo grupo apresenta valores que indicam um Auto-conceito Geral de nível Alto (65,6).

Assim, os resultados apresentados confirmam a Hipótese 3 (H_3), pois parecem demonstrar que os alunos quando sentem dificuldades na sua aprendizagem, tornam-se menos confiantes nas suas capacidades (académicas, sociais e físicas) o que naturalmente se traduz num Auto-conceito Geral mais baixo; por outro lado, após melhoria do seu rendimento académico, consequência do Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura, os alunos sentem-se mais seguros das suas capacidades, confiam mais em si próprios, logo o seu Auto-conceito Geral passa a ter um registo de nível superior (nível Alto).

Partindo do princípio que o auto-conceito é constituído por diferentes dimensões (March 1984 e Nuñez et al, 1998), procuramos estabelecer a relação que existe nas diferentes dimensões do auto-conceito do pré para o pós Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura.

Foram vários os autores que demonstraram que o auto-conceito é composto por múltiplos domínios (Byrne, 1984; Hattie, 1992; Marsh & Hattie, 1996; Monteiro 1998;

Wigfield & Karpathian, 1991). Os resultados obtidos neste estudo, colocam, mais uma vez, em evidência a natureza multidimensional do auto-conceito e indicam que, em situação de pré Programa, o grupo regista valores que o situam no nível Médio (45T-55T) do auto-conceito em todos os domínios, enquanto que no final do Programa, o grupo obtém valores que o remetem para um auto-conceito de nível Médio Alto ($\geq 56T$), em quase todas as dimensões do auto-conceito.

Deste modo, podemos confirmar a Hipótese 4 (H_4) pois os resultados obtidos parecem revelar que o Programa teve um efeito de tal forma positivo nas auto-percepções dos alunos, que o seu efeito se generalizou às dimensões mais específicas do auto-conceito, nomeadamente à dimensão da competência cognitiva, comportamental, física, da felicidade e da popularidade, já que os níveis evoluíram significativamente do pré para o pós-teste, apresentando-se como significativamente superiores no final do Programa, o que nos leva a concluir que o Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura teve um impacto positivo nas várias dimensões do auto-conceito dos alunos.

A influência do Programa de Intervenção foi muito positiva na competência cognitiva e nas dimensões do auto-conceito social. Ao analisarmos os dados, do nosso estudo, obtidos na dimensão Popularidade, constatamos que as crianças que participaram no Programa de Intervenção evoluíram de forma significativa do pré para o pós Programa, sentem-se mais populares, sentem que são melhor aceites pelos colegas. Estes dados sugerem que as crianças que se vêem como melhor aceites pelos seus pares, também são as que se vêem como mais atractivas fisicamente. Podemos, então inferir que os alunos, que até à realização do Programa se sentiam menos populares, com a sua participação no Programa passaram a sentir-se mais populares, levando-os a sentirem-se mais atractivos fisicamente.

As crianças, ao sentirem-se competentes, segundo Deci e Ryan (1985), envolvem-se mais em actividades desafiantes, sentem-se melhor e mostram menos ansiedade em relação aos resultados escolares. De acordo com Harter (1982,1992), estas crianças retiram um maior prazer intrínseco na realização das tarefas. No entanto, no nosso estudo, não foi possível corroborar esta afirmação, pois embora se verificasse um impacto positivo na dimensão da competência cognitiva (Status Intelectual), no entanto o nível da dimensão Ansiedade foi superior no final do Programa.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Segundo Byrne (1996) e Hattie (1992), existe uma relação positiva entre o rendimento académico e o auto-conceito académico. Pensamos que os dados do nosso estudo apontam para uma relação positiva entre o auto-conceito académico e o rendimento académico. Os alunos que participaram no Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura (Grupo Experimental) apresentaram melhor desempenho em leitura do que os alunos do Grupo de Controlo, percepcionando-se de forma mais positiva em termos de competência em leitura e de competência escolar.

Os dados obtidos na presente investigação sugerem que o Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura trouxe benefícios para as crianças que nele participaram, em termos de aprendizagem da leitura e contribuiu para que ocorressem mudanças positivas no auto-conceito das crianças. Na realidade, estas crianças mostraram-se muito motivadas para realizarem as tarefas de leitura, propostas ao longo dos dois meses de participação no Programa. Esta motivação para a realização fez com que nunca existissem momentos de desânimo, nem de vontade de desistir das actividades que tinham que realizar.

Segundo Chapman e Turner (1995), a estabilidade na percepção de competência depende da área avaliada e do período de tempo entre as avaliações: quanto menor o tempo maior a estabilidade (Marsh, 1990). A este propósito, Shunk (1992) refere que se houver alguma situação específica, mesmo num reduzido espaço de tempo, podem ocorrer modificações nas áreas do auto-conceito. Deste modo, o que nos preocupou nesta investigação foi analisar as mudanças nos níveis de auto-conceito nas mesmas crianças, num curto espaço de tempo: mais ou menos dois meses. Este foi o tempo que mediou a primeira da segunda avaliação e durante o qual se implementou o Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura.

Autores como Ryan, Connell, e Deci (1985), referem que qualquer acontecimento que aumente a auto-percepção de competência, como foi na presente investigação a implementação do Programa de Intervenção, tenderá a aumentar a motivação intrínseca das crianças. O que também aconteceu com as crianças deste estudo, que

relativamente às do Grupo de Controlo mostraram ter melhores resultados nas actividades de leitura, na fase de pós Programa.

Os dados sugerem que o Programa teve uma influência positiva na evolução destas crianças na leitura. A eficácia do Programa veio desenvolver algumas competências em leitura destas crianças, nomeadamente na correcção e na compreensão. Assim, na correcção da leitura, as crianças do Grupo Experimental progrediram significativamente, quando comparadas com as crianças do Grupo de Controlo, lêem melhor, com menos erros. Também em relação à compreensão, se verificaram diferenças significativas, a favor das crianças do Grupo Experimental, agora compreendem melhor as leituras que fazem.

Concluído este trabalho, pensamos que contribuímos para esclarecer a importância da dimensão afectiva no processo de aprendizagem dos alunos e a sua estreita relação com as metodologias adequadas no combate às dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, pois acreditamos que o sentido da competência escolar nos alunos será facilitado quando estes participam em actividades significativas e com objectivos dirigidos a empreendimentos cognitivos.

Embora consciente das limitações deste estudo, nomeadamente a população alvo frequentar o 1º Ciclo de uma única área geográfica, pensamos que esta investigação poderá ser um contributo no domínio da aprendizagem e desenvolvimento da leitura, permitindo uma melhor compreensão das auto-percepções e das motivações das crianças com DAE. Recomendamos que, em investigações futuras, o estudo seja aplicado em outras zonas geográficas, envolvendo diferentes escolas e outros níveis de ensino, de forma a comparar resultados e aprofundar o tema em estudo. Sugerimos, ainda, que os professores tenham um papel activo nas investigações educacionais, pois para implementar, na sala de aula, alternativas metodológicas aos métodos tradicionais, será necessário que apreendam os aspectos psicológicos e socioculturais subjacentes ao desenvolvimento da motivação para a leitura.

CAPÍTULO VI - BIBLIOGRAFIA

Alliende, F. & Condemarin, M. (1987). *Leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ajuriaguerra de J. (1990). *A dislexia em questão dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bednar, R. L. & Peterson, S. R., MSW (1996) - *Self-Esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice*. Washington, Inc., 2ª Ed.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Burns, R. B. (1990) - *El autoconcepto: Teoría, Medición, Desarrollo e Comportamento*. Bilbao: Ediciones Ega.

Cadima, A. (1998). *Apoios educativos numa escola inclusiva*. *Revista Apoios Educativos*, 1: 6-7.

Coutinho, C. (2005). *Recursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas /1985-2000*. Braga: Universidade do Minho.

Correia, L. M. (1983). *Escala de comportamento escolar*. Porto Editora. Porto.

Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação de Psicólogos Portugueses.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2002). *Avaliação e Dificuldades de Aprendizagem*. In *Revista Inclusão*, 3, 75-89. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003b). O Sistema Educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando a Inclusão quer dizer Exclusão. In L.M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2004). *Educação especial e inclusão: Duas faces de uma mesma moeda. Inclusão*.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE- Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores (2ª edição, revista e ampliada)*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M., & Martins, A. P. L. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Que são? Como entendê-las?*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M., & Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Curry, N. E. & Johnson, C. N. (1992). *Beyond Self-Esteem: Developing a Geuine Sense of Human Value*. USA: National Association for the Education of Young Children.

Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Sanillana, S.A. Madrid.

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem (2ª edição)*. Lisboa: Âncora Editora.

Gergen, K.L. (1982). *From self to science: What is there Know?. In J.Suls (Ed.), Psychological Perspectives on the self*. Hilldalle, N. J: Erlbaum.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Gurney, P.W. (1988). *Self-Esteem in children with Special Educational Needs*. USA: Routledge, Chapman & Hall, Inc.

Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, New Jersey.

Lee, P. (1998). Documentos policopiados da disciplina de dificuldades de aprendizagem do Mestrado em Educação Especial – Ramo de dificuldades de aprendizagem. IEC. UM.

Martins, A.P.L. (2000). *Dificuldades de aprendizagem específicas, Questões sobre estratégias de aprendizagem, in Revista Sonhar, VII*.

Martins, A.P.L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de casos*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Mendes, E.G. (2001). A educação inclusiva e a universidade brasileira. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v.18/19.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33 set/dez.

Mendes, E. G. (2006). *Inclusão: é possível começar pelas creches?*. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú. Educação; Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos.

Moreira, P. (2003). *Ser professor: competências básicas...2 Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental Autoconceito e auto-estima*. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J e Alves-Pinto, C. (1986). Auto-estima, auto-conceito académico, alienação e sucesso escolar. *Desenvolvimento*.

Pestana, C. (1990). Como se forma a auto-estima. *Cadernos de educação de infância*.13. Edição A.P.E.I.

Pestana, M.H. e Gagueiro, J.N. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 2ª Edição Revista e aumentada.

Piers, E.V., & Herzberg, D.S. (2002). The Piers-Harris children`s self-concept scale, second edition – Piers-Harris, 2 Manual. Los Angels: Western Psychological Services.

Rodrigues, D. (Ed.). (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto Editora. Porto.

Serra, A.V. (1988). *Atribuição e auto-conceito*. Psychologica, 7. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.

Sim-Sim, I. (1997). *A Língua materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M., Ministério da Educação / Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa.

Simões, M. R. e Serra, A. V. (1987). *A Importância do auto-conceito na aprendizagem escolar*. Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia.

Solé, I. (1999). *Estrategias de Lectura*. (9ª edição). Barcelona: Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.

Schunk, D. H. (1992). Autoconcept y rendimiento escolar. In C. Rogers & P. Kutnick (Eds.), *Psicologia social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

Veiga, F.H. (1996). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim do Século Edições.

Veiga, F. H. (1987). *Autoridade paterna, auto-conceito e rendimento escolar*. Psicologia e Educação – Investigação e Intervenção. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Torres, María e Fernández, Pilar (2002). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*, S.L., Editora Mc Graw-Hill.

ANEXOS

ANEXO A

Definição da amostra por escolas

ESCOLA	ALUNOS	IDADE	ANO ESCOLARIDADE	RETENÇÕES
A	1	8 A 3 M	3º ano	0
	2	8 A 5 M	3º ano	0
	3	8 A 9 M	3º ano	0
	4	8 A 4 M	3º ano	0
	5	8 A 7M	3º ano	0
	6	8 A 11M	3º ano	0
B	7	8 A 9 M	3º ano	0
	8	8 A 4 M	3º ano	0
	9	8 A 7M	3º ano	0
	10	8 A 11M	3º ano	0
	11	8 A 3 M	3º ano	0
	12	8 A 5 M	3º ano	0
C	13	8 A 5 M	3º ano	0
	14	8 A 9 M	3º ano	0
	15	8 A 4 M	3º ano	0
	16	8 A 7M	3º ano	0
	17	8 A 10M	3º ano	0
	18	8 A 6 M	3º ano	0
D	19	8 A 4 M	3º ano	0
	20	8 A 7M	3º ano	0
	21	8 A 11M	3º ano	0
	22	8 A 10M	3º ano	0
	23	8 A 6 M	3º ano	0
	24	8 A 5 M	3º ano	0
E	25	8 A 5 M	3º ano	0
	26	8 A 9 M	3º ano	0
	27	8 A 4 M	3º ano	0
	28	8 A 11M	3º ano	0
	29	8 A 10M	3º ano	0
	30	8 A 6 M	3º ano	0

ANEXO B

Escala de Auto-conceito

“Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”

ESCALA DE AUTO-CONCEITO

(Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2)

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: Rapaz - Rapariga

Data de avaliação: ____/____/____ Ano de Escolaridade: _____

INSTRUÇÕES: Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descreve aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro ou verdadeiro em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso ou falso em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Não". Responde a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir. Não assinales "Sim" e "Não" na mesma frase.

Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

Resultado total: Resultado bruto _____ Percentil _____ Statines _____

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	SIM	NÃO
11	Sou impopular.	SIM	NÃO
12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	SIM	NÃO
14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte.	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso(a).	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO
28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO

31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	SIM	NÃO
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias	SIM	NÃO
40	Sou infeliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito(a). (Tenho bom aspecto)	SIM	NÃO
45	Meto-me em muitas brigas.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas pegam comigo.	SIM	NÃO
48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	SIM	NÃO
52	Esqueço o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	(gosto de ler) Sou bom leitor	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO
58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO

ANEXO C

Teste de avaliação de competências em leitura

(TEXTO 3)

LEITURA

DESCODIFICAÇÃO

A senhora Maria tem muitos ratos em casa. Por isso, resolveu ir comprar um gato. Comprou um gato muito lindo e forte. Regressou a casa muito contente, a pensar que nunca mais ia ter ratos.

Certo dia, quando a senhora Maria vinha de fazer compras, mal entrou em casa, ouviu um barulho muito grande vindo da cozinha. Foi logo ver o que era. Quando entrou na cozinha viu, dentro de um dos armários, o gato rodeado de muitos ratos a comerem-lhe a comida toda.

Correcção da descodificação

Número de erros

Prévio **Final**

COMPREENSÃO¹

Porque é que a senhora Maria comprou um gato?

Como era o gato que ela comprou?

Depois de vir das compras, porque é que ela foi logo para a cozinha?

Que é que ela viu num armário?

A senhora Maria terá ficado contente com o gato?

Prévio **Final**

¹ Colocar um **C**, se a resposta estiver correcta e um **E**, se estiver errada.

ANEXO D

Orientações para Administração da Escala de Auto-conceito

“Piers-Harris Children`s Self-Concept Scale”

Orientações para Administração

A Escala Piers-Harris 2 é destinada para aplicação a crianças e adolescentes entre o 2º e 12º anos de escolaridade. A administração só deve ocorrer no 2º ano se as crianças tiverem pelo menos 7 anos e revelem competências de leitura. Pode ser utilizada com adolescentes até aos 18 anos. A escala deve ser aplicada individualmente ou a pequenos grupos.

Quando se está a administrar a escala é bom estabelecer uma ligação com a criança para que esta responda de forma natural, revelando a forma como geralmente se sente acerca de si própria. Antes de distribuir o instrumento discuta o objectivo da escala e, se possível, explique como os resultados serão usados. Por exemplo, pode dizer,

O objectivo destas escalas é descobrir o modo como as crianças realmente se sentem acerca de si próprias. Muitas vezes outras pessoas, especialmente pais e professores, são questionados sobre o que vocêsensem e sentem. Este questionário permite recolher a vossa opinião.

Dependendo da situação poderá também dizer,

Os resultados podem ser usados para ajudar as crianças a sentir-se melhor acerca de si próprias.

Ou

Os resultados podem ser usados para nos ajudar a perceber melhor aquilo que vos faz sentir da forma como se sentem.

Pode dizer às crianças que as respostas ficam o mais possível confidenciais. Deve relaxar os sujeitos dizendo que não se trata de um teste e que não há respostas certas ou erradas. Por esta razão deverá evitar utilizar o termo *teste* ao referir-se à Piers-Harris 2. Em vez disso escolha uma palavra mais neutral, tal como *pesquisa* ou *questionário*.

Peça à criança que siga a leitura das instruções, enquanto procede à sua leitura em voz alta. Pode introduzir desta forma:

Aqui estão algumas frases que dizem como as pessoas podem sentir-se acerca de si próprias. Lê cada frase e decide se ela descreve ou não a forma como te sentes acerca de ti próprio. Se é verdade ou maioritariamente verdade para ti, deves circundar a palavra sim a seguir à afirmação. Se é falso ou na maioria falso, deves circundar a palavra não. Responde a todas as questões, mesmo que algumas sejam difíceis de decidir. Não circundes ambas as palavras, sim e não, para a mesma questão. Se quiseres mudar a tua resposta cobre-a com um X e circunda a nova resposta. Recorda-te que não existem respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer como te sentes acerca de ti próprio, esperamos que marques cada frase da forma como te sentes realmente.

A Piers-Harris está escrita para crianças a partir do 2º ano de escolaridade. No entanto, geralmente torna-se recomendável proceder à leitura em voz alta de todas as afirmações para os níveis entre o 2º e o 4º anos de escolaridade. Adicionalmente também se poderá responder a algumas questões postas pelas crianças, especialmente as mais novas, pois poderão ter alguma dificuldade de leitura.

Não existe tempo limite para a aplicação da Piers-Harris 2, cada um deve seguir o seu ritmo.

Quando a criança tiver terminado recolha a folha de auto-registo e verifique se está completamente preenchida. Toda a informação de identificação deverá estar correcta e o formulário não deverá ter respostas inválidas. Respostas inválidas são as que não foram preenchidas ou as que têm sinalizados o sim e o não. Se algo estiver incorrecto deverá pedir à criança que corrija, porque poderá enviesar os resultados (Piers e Herzberg, 2002 pp.7-8)

ANEXO E

Folha de Perfil

Pontuações e Perfil de Auto-conceito

PIERS-HARRIS 2

Ellen V. Piers, Ph.D., Dale B. Harris, Ph.D., & David S. Herzberg, Ph.D.

PROFILE SHEET

Name (or ID#): _____

Age: _____

Gender: ☐ Male ☐ Female

%ile	T	INC	RES	TOT	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	T	%ile
>99	>80	>7	>52								>80	>99
	79	6	51								79	
	78		50	60							78	
	77		48-49								77	
	76		46-47								76	
	75	5	45								75	
>99	74		44								74	>99
99	73		43								73	99
	72		42	89							72	
98	71		41								71	98
	70	4	40								70	
97	69		39	58					12		69	97
96	68		38								68	96
	67										67	
95	66		37	57							66	95
93	65	3				18	11	14			65	93
92	64		36								64	92
90	63		35	56							63	90
88	62				14						62	88
86	61		34	55							61	86
84	60	2	33	54					11		60	84
82	59					15				10	59	82
79	58		32	53			10	13			58	79
76	57										57	76
73	56		31	52							56	73
69	55			51							55	69
66	54		30		13	14		12	10		54	66
62	53	1		50							53	62
58	52		29	49			9			9	52	58
54	51			48		13		11			51	54
50	50		28	47					9		50	50
46	49			46	12						49	46
42	48		27	44-45		12	8	10			48	42
38	47			43					8	8	47	38
34	46		26	42	11	11		9			46	34
31	45			41			7				45	31
27	44			39-40		10			7		44	27
24	43	0	25	38	10			8		7	43	24
21	42			37		9	6				42	21
18	41			36	9			7	6		41	18
16	40		24	34-35		8	5			6	40	16
14	39			33	8			6	5		39	14
12	38		23	31-32		7	4				38	12
10	37			30	7			5		5	37	10
8	36			28-29		6			4		36	8
7	35		22	27	6		3	4		4	35	7
5	34			26		5					34	5
	33		21	24-25	5			3	3	3	33	
4	32		20	22-23		4	2				32	4
3	31		19	21	4			2	2		31	3
	30			19-20						2	30	
2	29		<18	17-18	3	3	1		1		29	2
	28			16	2						28	
1	27			15		2				1	27	1
<1	26			<14	1						26	<1
	25										25	
	24					1			0		24	
	23						0				23	
	22				0			0		0	22	
	21										21	
<1	≤20					0					≤20	<1
%ile	T	INC	RES	TOT	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	T	%ile
Raw Score												Raw Score
T-Score												T-Score
Validity Scales				Self-Concept Scales								

Published by

wps. WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES
12031 Wilshire Blvd., Los Angeles, CA 90025-1251
Publishers and Distributors

Copyright © 2002 by Ellen V. Piers and Dale B. Harris.

Not to be reproduced in whole or in part without written permission of Western Psychological Services. All rights reserved. Printed in U.S.A.

N-388A

Inconsistent Responding Index
Check box if:

☐ Item 1 = 0 and Item 47 = 1

☐ Item 2 = 0 and Item 42 = 1

☐ Item 3 = 1 and Item 41 = 0

☐ Item 4 = 1 and Item 40 = 0

☐ Item 5 = 0 and Item 43 = 1

☐ Item 7 = 0 and Item 10 = 1

☐ Item 9 = 1 and Item 51 = 0

☐ Item 14 = 1 and Item 20 = 0

☐ Item 18 = 0 and Item 21 = 1

☐ Item 19 = 0 and Item 27 = 1

☐ Item 26 = 0 and Item 39 = 1

☐ Item 29 = 1 and Item 56 = 0

☐ Item 31 = 0 and Item 35 = 1

SCORING WORKSHEET (ITEMS 1-31)

Item	No	Yes	Domain Scales					
			BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
1.	1	0					<input type="checkbox"/>	
2.	0	1						<input type="checkbox"/>
3.	1	0					<input type="checkbox"/>	
4.	1	0				<input type="checkbox"/>		
5.	0	1		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
6.	1	0				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.	1	0		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
8.	1	0			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
9.	0	1			<input type="checkbox"/>			
10.	1	0				<input type="checkbox"/>		
11.	1	0					<input type="checkbox"/>	
12.	0	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
13.	1	0	<input type="checkbox"/>					
14.	1	0	<input type="checkbox"/>					
15.	0	1			<input type="checkbox"/>			
16.	0	1		<input type="checkbox"/>				
17.	1	0				<input type="checkbox"/>		
18.	0	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
19.	1	0	<input type="checkbox"/>					
20.	1	0	<input type="checkbox"/>					
21.	1	0		<input type="checkbox"/>				
22.	0	1		<input type="checkbox"/>				
23.	1	0				<input type="checkbox"/>		
24.	0	1		<input type="checkbox"/>				
25.	1	0		<input type="checkbox"/>				
26.	0	1		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
27.	1	0	<input type="checkbox"/>					
28.	0	1						<input type="checkbox"/>
29.	1	0				<input type="checkbox"/>		
30.	1	0	<input type="checkbox"/>					
31.	0	1				<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Inconsistent Responding Index
Check box if:

☐ Item 44 = 1 and Item 49 = 0

☐ Item 53 = 1 and Item 60 = 0

SCORING WORKSHEET (ITEMS 32-60)

Item	No	Yes	Domain Scales					
			BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
32.	1	0				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
33.	0	1			<input type="checkbox"/>			
34.	0	1		<input type="checkbox"/>				
35.	1	0				<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
36.	1	0	<input type="checkbox"/>					
37.	1	0					<input type="checkbox"/>	
38.	1	0	<input type="checkbox"/>					
39.	0	1		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
40.	1	0				<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
41.	0	1					<input type="checkbox"/>	
42.	0	1						<input type="checkbox"/>
43.	1	0		<input type="checkbox"/>				
44.	0	1			<input type="checkbox"/>			
45.	1	0	<input type="checkbox"/>					
46.	0	1			<input type="checkbox"/>			
47.	1	0					<input type="checkbox"/>	
48.	1	0	<input type="checkbox"/>					
49.	0	1			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
50.	0	1		<input type="checkbox"/>				
51.	1	0					<input type="checkbox"/>	
52.	1	0		<input type="checkbox"/>				
53.	0	1						<input type="checkbox"/>
54.	0	1			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
55.	0	1		<input type="checkbox"/>				
56.	1	0				<input type="checkbox"/>		
57.	1	0					<input type="checkbox"/>	
58.	1	0	<input type="checkbox"/>					
59.	1	0				<input type="checkbox"/>		
60.	0	1	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>
INC	Sum of "Yes" answers <input type="text"/>		BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
	Sum of "1" answers <input type="text"/>							
	TOT							

ANEXO F

Escala de Comportamento Escolar

LEITURA

(Para determinar o nível de leitura do aluno, o professor deve começar por dar ao aluno textos apropriados ao ano que o aluno frequenta. Em caso de insucesso, considerar textos mais simples)

Correcção da descodificação

1. Pedir à criança para ler o texto em voz alta, gravando a leitura.
2. Ouvir a gravação do texto lido com atenção e registar os erros cometidos pela criança de acordo com o seguinte:
 - a. Se a criança fez **omissões** (omitiu palavras ou parte de palavras), **circundar** a palavra;
 - b. Se a criança fez **inserções** (inseriu no texto palavras ou sílabas novas), **escrever a palavra ou sílaba no texto**, usando o símbolo de inserção;
 - c. Se a criança fez **substituições** (substituiu uma ou mais palavras do texto por quaisquer outras palavras), **colocar um S** no início da palavra ou palavras substituídas;
 - d. Se a criança fez **repetições** (repetiu a leitura de uma ou mais palavras), **colocar um R** no início da palavra ou palavras repetidas;
 - e. Se a criança teve **hesitações** na leitura de uma ou mais palavras (demorou mais de três ou quatro segundos para ler a palavra), **colocar um H** no início da palavra ou palavras em que hesitou;
 - f. Se a criança fez **trocas de palavras** (mudou a ordem de uma ou mais palavras no texto), **colocar um T** no início da palavra ou palavras que trocou;
 - g. Se a criança **desrespeitou a pontuação** (não fez uma pausa numa vírgula ou num período, ou não aparentou fazer uma inflexão vocal num ponto de interrogação ou exclamação), **colocar um P** nas partes do texto em foram cometidos erros na pontuação;
 - h. Se a criança **não leu uma ou mais palavras correctamente**, escrever **foneticamente** a palavra (s) como a criança a leu;
 - i. Se o professor teve que ler uma ou mais palavras à criança, **colocar um P** no início da palavra ou palavras lidas pelo professor.

3. Contar o número de erros cometidos pelo aluno e subtraí-lo ao número total de palavras do texto. Para se obter a *percentagem de leitura correcta*, dividir o número total de palavras lidas correctamente pelo número total de palavras do texto (ex., número total de palavras de um texto – 100; número de erros cometidos 23; número de palavras lidas correctamente – 77; *percentagem de leitura correcta* – $77/100 = 77\%$).
- **Nível independente: 95% correcto** (Aluno apto a ler os textos que lhe são dados sem grandes dificuldades, necessitando de pouca ou nenhuma ajuda do professor).
 - **Nível de instrução: 85 a 95% correcto** (Aluno é capaz de ler os textos que lhe são dados sem grandes dificuldades, embora, por vezes, necessite da ajuda do professor).
 - **Nível de frustração: menos de 85% correcto** (Aluno tem dificuldades na leitura, necessitando de uma intervenção que vá de encontro a essas necessidades).

ANEXO G

Programa de Intervenção nas Dificuldades de Leitura

Adaptado de Linan-Thomson&Vaughn, 2007

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE LEITURA

(FLUÊNCIA e COMPREENSÃO)

OBJECTIVO GERAL:

- Desenvolver competências de leitura.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Mediante textos do 3º ano (84 palavras), o aluno deverá ler correctamente (descodificação) 80 palavras, no final do ano lectivo.
- Mediante textos do 3º ano (84 palavras), o aluno deverá responder correctamente a 95% das questões de compreensão, no final do ano lectivo.

ESTRATÉGIAS:

- Leitura a pares.
- Trabalhar o vocabulário.
- Feedback do desempenho do aluno, para promover a confiança e auto-estima e o aluno saber o que tem de fazer de forma clara e precisa.

ACTIVIDADE A- Ler fluentemente palavras e conhecer o seu significado

(Adaptado de Linan-Thomson&Vaughn, 2007)

Material:

- Texto do livro “O Aquário” de João Pedro Méseder, Deriva Editores, Lda, 2004.
- 30 a 35 palavras desse texto (as mais frequentes; as novas; as difíceis, etc.) escritas em cartões.
- Um cronómetro
- Um método de recolha de pontos para dar ao aluno (**Anexo H**)

Organização e desenvolvimento da actividade

1. Explicar que o objectivo é ler correctamente palavras e conhecer o seu significado.

2. **Mostrar ao aluno um cartão de cada vez, ler a palavra e verificar que o aluno conhece o significado da palavra.**

(a) **Ler a passagem aos alunos, enquanto eles seguem** “Esta palavra é”. Agora vais ler tu”. Qual é esta palavra? (deixar o aluno ler).

Leitura incorrecta: «**Pára, não leste bem essa palavra. Tenta de novo**». Se o aluno não ler em 4/5 segundos, o professor diz: «**Essa palavra é..... Qual é a palavra?**».

O aluno lê palavra correctamente. O professor diz: «**Boa. Lê de novo a palavra**».

b) **Verificar que o aluno conhece o significado da palavra.** “Queres dizer alguma coisa sobre a palavra ...? (deixar o aluno dizer o que sabe sobre a palavra ...). Agora vou dar-vos uma frase, que está no texto que vamos ler hoje, que têm a palavra ... (fornecer a frase).Vamos ver se aprendemos mais sobre a palavra ...”.

Dar a definição da palavra *aquário* que combina com o contexto do texto. Fazer cartões com o aluno com a palavra, o seu significado e frases (pode também fazer e um desenho que a contextualize a palavra):

cartões

Palavra	Frases:
Definição	

apmartins@ies.umiho.pt

4. **Ler bem:** Mostrar os cartões de novo, desta vez pedindo aos alunos individualmente, ou em grupo, para lerem as palavras.

5. **Ler rápido:** Explicar aos alunos que agora o objectivo é ler correctamente tantas palavras quanto possível em 30 segundos:

- a) Mostrar ao aluno um cartão de cada vez.
- b) Pedir aos alunos individualmente, ou em grupo, para lerem as palavras
- c) Colocar as palavras lidas correctamente num grupo e as lidas incorrectamente noutro. Se os alunos hesitarem mais de 3 segundos ou tiverem dificuldade, diga a palavra e coloque-a no grupo das lidas incorrectamente.
- d) Depois de 30 segundos, conte as palavras que o aluno leu correctamente. Rever as palavras incorrectas.
- e) Cada aluno assinala quantas palavras leram correctamente nesse dia (método de recolha de pontos)

ACTIVIDADE B- Descodificar e fluência

(Adaptado de PALS)

Material:

- Texto do livro “O Aquário” de João Pedro Méseder, Deriva Editores, Lda, 2004.
- Um método de recolha de pontos para dar ao aluno (**Anexo H**)

Organização e desenvolvimento da actividade

1. Explicar a razão da actividade ao aluno: “Vamos ler a pares e isso vai ajudar-te a ler melhor. Para lermos melhor temos de praticar muito. Ler a pares vai dar-te oportunidade para leres. O que é que ler a pares te vai ajudar a fazer?” (o aluno deve responder: a praticar a leitura, a ler melhor). “Quando lemos um livro ou um texto é importante que leiamos de forma rápida e correcta, tal como fazemos no jogo dos cartões. Isso também te vai ajudar a leres melhor. Em que é que esta actividade te vai ajudar?” (o aluno deve responder: a ler de forma rápida e correcta). “Muito bem”.

2. Iniciar a actividade

- a) “Têm um livro/texto na vossa capa. Vamos retirá-lo”
- b) “Muito bem. Já temos o nosso texto/livro”

c) Introduzir o título: “Nesta actividade, a primeira coisa que fazemos é ler o título do livro. O título do texto corresponde às palavras que estão destacadas no início da página do texto” Eles dizem-nos algo sobre o tema do texto. O que é que o título nos diz?”. (o aluno responde: sobre o que fala o texto). “Quando terminas de ler o texto, ganhas 5 pontos. Porque é que ganhas 5 pontos?” (o aluno responde: porque terminei de ler o texto).

c) “Este é o título do texto” – o Professor aponta. Vamos todos apontar.

d) “Vejam como eu aponto para cada palavra do título à medida que vou lendo”

e) Introduzir o resto do texto: “Agora vamos praticar”. Vamos ler a primeira página do livro à vez. Primeiro leio eu e depois lêes tu a parte do texto que eu li. Como é que vamos fazer? (deixar o aluno responder).

f) O professor lê em voz alta o texto ou a parte do texto que foi prevista, a um ritmo de conversação, e o aluno segue o professor. “Agora és tu a ler, a parte que eu li. Pronto?” Começa”.

g) Correção: Leitura incorrecta: «***Pára, não leste bem essa palavra. Tenta de novo***». Se o aluno não ler em 4/5 segundos, o professor diz: «***Essa palavra é..... Qual é a palavra?***».

O aluno lê palavra correctamente. O professor diz: «***Boa. Lê de novo a frase***».

h) Dar feedback sempre que o aluno termina. “Terminas-te de ler o texto, ganhas 5 pontos. Podes colocá-los na tua folha de pontos”

ANEXO H

Material das Actividades A e B

Recolha de Pontos



Recolha de Pontos

Nome do Aluno: _____

Actividade A: por cada objectivo atingido o aluno tem direito a lançar 1 dado.

Actividade B: por cada objectivo atingido o aluno tem direito a lançar 2 dados.

No quadro seguinte serão assinalados os pontos acumulados, onde estão determinados os objectivos premiados.

Início	2	4	6	8	10	12	14	16	18
									20
40	38	36	34	32	30	28	26	24	22
42									
44	46	48	50	52	54	56	58	60	62
									64
84	82	80	78	76	74	72	70	68	66
86									
88	90	92	94	96	98	100	102	104	106
									108
128	126	124	122	120	118	116	114	112	110
130									
132	134	136	138	140	142	144	146	148	150
									152
FIM	170	168	166	164	162	160	158	156	154

ANEXO I

**Tabelas resultantes da Análise
Estatística**

Domínio do Autoconceito Geral

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEpreteste	51,8000	15	5,29420	1,36696
	GCPreteste	50,6000	15	2,97129	,76718

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEpreteste&GCPreteste	15	,104	,713

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	GEpreteste - GCPreteste	1,20000	5,79655	1,49666	-2,01002	4,41002	,802	14	,436

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEpósteste	65,6000	15	2,66726	,68868
	GCPosteste	47,6000	15	4,96847	1,28285

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEpósteste&GCPosteste	15	-,272	,327

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GEpósteste - GCPosteste	18,00000	6,24500	1,61245	14,54164	21,45836	11,163	14	,000

PairedSamplesStatistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 GEpreteste	51,8000	15	5,29420	1,36696
GEpósteste	65,6000	15	2,66726	,68868

PairedSamplesCorrelations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 GEpreteste&GEpósteste	15	,282	,308

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	GEpreteste - GEpósteste	-13,80000	5,21262	1,34589	-16,68665	-10,91335	-10,253	14	,000

Domínio do Comportamento Ajustado

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEcoAjustPreT	49,2000	15	6,12022	1,58024
	GCcoAJUsPreT	47,6000	15	4,17133	1,07703

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEcoAjustPreT&GCcoAJUsPreT	15	,834	,000

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GEcoAjustPreT - GCcoAJUsPreT	1,60000	3,50102	,90396	-,33880	3,53880	1,770	14	,098

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEPoS TCA	53,0000	15	2,07020	,53452
	GCPoS TCA	46,8000	15	6,94056	1,79205

PairedSamplesCorrelations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 GEPosTCA&GCPoS TCA	15	,432	,107

PairedSamplesTest

		PairedDifferences				t	df	Sig. (2-tailed)	
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean				Std. Deviation
Pair 1	GEPosTCA - GCPoSTCA	6,20000	6,32681	1,63358	2,69633	9,70367	3,795	14	,002

PairedSamplesStatistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 GEcoAjustPreT	49,2000	15	6,12022	1,58024
GEPosTCA	53,0000	15	2,07020	,53452

PairedSamplesCorrelations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 GEcoAjustPreT&GEPosTCA	15	,693	,004

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GEcoAjustPreT - GEPosTCA	-3,80000	4,91644	1,26942	-6,52264	-1,07736	-2,993	14	,010

Domínio do Estatuto Intelectual

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEpreTEstaIntelc	50,2000	15	5,68457	1,46775
	GCpreTestEstalnteec	51,6000	15	2,32379	,60000

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEpreTEstaIntelc&GCpreTestEstalnteec	15	,428	,111

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	GEpreTEstaIntelc - GCpreTestEstalnteec	-1,40000	5,13809	1,32665	-4,24538	1,44538	-1,055	14	,309

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEposTestIntleec	62,2000	15	5,79655	1,49666
	GCposTestIntelec	51,2000	15	5,29420	1,36696

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEposTestIntleec&GCposTestIntelec	15	-,274	,324

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GEposTestIntleec - GCposTestIntelec	11,00000	8,85599	2,28661	6,09572	15,90428	4,811	14	,000

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEpreTEstaIntelc	50,2000	15	5,68457	1,46775
	GEposTestIntleec	62,2000	15	5,79655	1,49666

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEpreTEstaIntelc&GEposTestIntleec	15	,200	,474

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	GEpreTEstaIntelc - GEposTestIntleec	-12,00000	7,26046	1,87464	-16,02071	-7,97929	-6,401	14	,000

Domínio da Aparência Física

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ApFísicaGEPre	50,8000	15	6,49395	1,67673
	ApFísicaGCPre	52,4000	15	6,05687	1,56388

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ApFísicaGEPre&ApFísicaGCPre	15	-,771	,001

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	ApFísicaGEPre - ApFísicaGCPre	-1,60000	11,81283	3,05006	-8,14172	4,94172	-,525	14	,608

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ApFísicaGEPós	60,8000	15	3,54965	,91652
	ApFísicaGCPos	44,0000	15	2,85357	,73679

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ApFísicaGEPós&ApFísicaGCPos	15	-,889	,000

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	ApFisicaGEPós - ApFisicaGCPos	16,80000	6,22438	1,60713	13,35306	20,24694	10,453	14	,000

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ApFisicaGEPre	50,8000	15	6,49395	1,67673
	ApFisicaGEPós	60,8000	15	3,54965	,91652

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ApFisicaGEPre&ApFisicaGEPós	15	-,755	,001

PairedSamplesTest

		PairedDifferences				t	df	Sig. (2-tailed)	
					95% Confidence Interval of the				
					Difference				
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper					
Pair 1	ApFisicaGEPre - ApFisicaGEPós	-10,00000	9,46422	2,44365	-15,24111	-4,75889	-4,092	14	,001

Domínio da Ansiedade

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEpreAnsiedade	51,8000	15	3,23375	,83495
	GCpreAnseidade	50,2000	15	5,41427	1,39796

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEpreAnsiedade&GCpreAnseidade	15	-,291	,292

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GEpreAnsiedade - GCpreAnseidade	1,60000	7,06905	1,82522	-2,31471	5,51471	,877	14	,395

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEposAnsiedade	58,6000	15	3,68006	,95019
	GCposAnsiedade	46,0000	15	7,80110	2,01424

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEposAnsiedade&GCposAnsiedade	15	-,411	,129

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	GEposAnsiedade - GCposAnsiedade	12,60000	9,89805	2,55567	7,11864	18,08136	4,930	14	,000

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEpreAnsiedade	51,8000	15	3,23375	,83495
	GEposAnsiedade	58,6000	15	3,68006	,95019

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEpreAnsiedade&GEposAnsiedade	15	,335	,222

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GEpreAnsiedade - GEposAnsiedade	-6,80000	4,00357	1,03372	-9,01710	-4,58290	-6,578	14	,000

Domínio da Popularidade

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEprePopularidade	50,4000	15	6,02139	1,55472
	GCprePOP	52,4000	15	7,41812	1,91535

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEprePopularidade&GCprePOP	15	,156	,578

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	GEprePopularidade - GCprePOP	-1,80000	8,79285	2,27031	-6,66932	3,06932	-,793	14	,441

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEposPOP	66,4000	15	2,02837	,52372
	GCposPOP	65,1333	15	2,41622	,62386

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEposPOP&GCposPOP	15	,396	,144

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GEposPOP - GCposPOP	1,26667	2,46306	,63596	-,09733	2,63066	1,992	14	,066

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 GEPreteste	50,4000	15	4,74793	1,22591
GEPosteste	66,4000	15	2,02837	,52372

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 GePreteste & GEPosteste	15	-,730	,002

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GePreteste - GEPosteste	-16,00000	6,38077	1,64751	-19,53356	-12,46644	-9,712	14	,000

Domínio da Felicidade

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEpreFelici	53,4000	15	4,96847	1,28285
	GCpreFeli	53,2000	15	4,16104	1,07438

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEpreFelici&GCpreFeli	15	,141	,616

PairedSamplesTest

		PairedDifferences				t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			
					Lower Upper			
Pair 1	GEpreFelici - GCpreFeli	,20000	6,01427	1,55288	-3,13059 3,53059	,129	14	,899

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEposFeli	59,4000	15	,50709	,13093
	GCposFelic	48,0000	15	6,34710	1,63881

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEposFeli&GCposFelic	15	-,599	,018

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	GEposFeli - GCposFelic	11,40000	6,66333	1,72047	7,70997	15,09003	6,626	14	,000

PairedSamplesStatistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GEpreFelici	53,4000	15	4,96847	1,28285
	GEposFeli	59,4000	15	,50709	,13093

PairedSamplesCorrelations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	GEpreFelici&GEposFeli	15	,272	,326

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	GEpreFelici - GEposFeli	-6,00000	4,85504	1,25357	-8,68863	-3,31137	-4,786	14	,000